

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural
de Francisco Beltrão/Paraná**

Clenir Fanck

Porto Alegre

2007

CLENIR FANCK

**Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural
de Francisco Beltrão/Paraná**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Ribeiro

Porto Alegre

2007

CATALOGAÇÃO INTERNACIONAL NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F211e Fanck, Clenir

Entre a Enxada e o Lápis : a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná [manuscrito] / Clenir Fanck ; orientadora : Marlene Ribeiro. – 2007.

153 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, **Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS.**

1. Educação rural – Paraná. 2. Trabalho – Educação. 3. Pedagogia da Alternância. 4. Casa Familiar Rural – Paraná. I. Ribeiro, Marlene. II. Título.

CDU – 37(1-22)(816.2)

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB-10/449

À minha família, professores e amigos.
O incentivo e o apoio sempre dedicados.

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

A minha orientadora, professora Dra. Marlene Ribeiro, a quem devo cada ensinamento, cada aprendizado e cada linha deste trabalho. O seu carinho, acolhida e dedicação fizeram com que cada momento se tornasse um novo aprendizado e cada gesto e cada palavra transformaram-se em coragem para trilhar novos caminhos de luta e compromisso com a causa social;

A minha mãe Lidia pelo amor, esforço, educação, incentivo e compreensão sempre dedicados, saudade e distância que me fez crescer e acreditar ainda mais em meus sonhos;

A meu pai Ildo (in memoriam), pelo exemplo de homem, de dignidade e de educação transmitidos;

A minhas irmãs Andréia e Marciele e meu cunhado Givanildo pelo incentivo, ajuda e carinho sempre oferecidos;

A todos os monitores, alunos, pais, professores e demais entrevistados da Casa Familiar Rural, que com sua acolhida, atenção, compromisso e colaboração, transformaram cada fala e cada olhar em novos saberes e aprendizados;

A todos os amigos e colegas pelo incentivo, carinho e colaboração, que fizeram de cada instante de convivência, momentos de partilha, nos quais tivemos a oportunidade de aprendermos juntos;

Ao CNPq pelo incentivo à realização desta pesquisa, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo apoio sempre oferecido.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

Paulo Freire

RESUMO

A Casa Familiar Rural é uma instituição voltada ao trabalho com jovens agricultores que ainda permanecem na terra. Tem por objetivo a permanência destes jovens no campo, com uma melhor qualidade de vida e trabalho, preparando-os para uma maior participação no contexto social. A experiência surge na França, pela dificuldade de alguns jovens em permanecer na terra e no trabalho agrícola, porque a educação escolar não oferecia formação adequada a esta modalidade de trabalho. Ao trabalhar com a Pedagogia da Alternância, possibilitando aos jovens permanecer uma semana na escola e uma semana na propriedade, a CFR parte da experiência de trabalho do dia-a-dia desses alunos. Com isso, resgata o princípio educativo do trabalho que dá a base para toda a formação oferecida na CFR. O trabalho, além de garantir a sobrevivência dos educandos e suas famílias, é elemento fundamental para a construção dos conhecimentos, na Pedagogia da Alternância. Neste método o educando parte da realidade do seu próprio trabalho, reflete sobre ele para, posteriormente, modificá-lo. Nesse processo de formação pelo trabalho, a troca entre saberes e conhecimentos aparece como um novo elemento educativo. A partir do momento em que o aluno partilha os conhecimentos sistematizados na CFR, com a família e mesmo com a comunidade, amplia a sua formação.

Entretanto, o trabalho com a educação rural coloca-se como um desafio, que exige trabalho, luta e persistência. A CFR busca oferecer uma formação, articulando trabalho agrícola e educação, que dê condições aos educandos de permanência no campo. Porém, ela está inserida em um contexto social e histórico maior, onde o seu trabalho pedagógico, em alguns momentos, se coloca como contraditório. Como preparar esses jovens para o trabalho no campo e permanecer na terra, se muitos deles não têm acesso à terra e seu trabalho está se tornando supérfluo?

Portanto, nesse contexto de luta e de construção de uma escola que dê conta de atender a uma realidade de exclusão social, pode-se resgatar a questão do trabalho como elemento fundante do formar-se humano, estabelecendo relações sociais de troca, aprendizagem e de produção da vida.

Palavras chaves: Casa Familiar Rural, educação, trabalho e pedagogia da alternância.

RESUMEN

La Casa Familiar Agraria, es una institución dirigida al trabajo con jóvenes agricultores que aún permanecen en la zona rural. El objetivo principal es que los jóvenes permanezcan en el campo con mejor calidad de vida y trabajo, proporcionándoles formación y preparándoles para una mayor participación en el contexto social. La experiencia surge en Francia, debido a la dificultad de algunos jóvenes de quedarse en la zona rural haciendo el trabajo del campo, ya que la educación escolar no ofrecía la formación adecuada en esta modalidad de trabajo.

Al trabajar con la pedagogía de la alternancia, posibilitando a los jóvenes permanecer una semana en la escuela y otra en el campo, la Casa Familiar Agraria, parte de la experiencia de trabajo del día a día de esos alumnos con el fin de rescatar el principio educativo del trabajo que por consecuencia es la base para toda la formación ofrecida en la CFA. Además de garantizar la sobrevivencia de los educandos y sus familias por medio del trabajo, es el elemento fundamental para la construcción de los conocimientos de la pedagogía de la alternancia. En este método el educando parte de la realidad de su propio trabajo, reflexiona sobre el mismo y para posteriormente modificarlo. En este proceso de formación para el trabajo, el intercambio de saberes y conocimientos, aparecen como los nuevos elementos educativos. A partir del momento que el alumno comparte sus conocimientos sistematizados en la CFA con la familia y aún con la comunidad, amplía enormemente su formación.

En cuanto el trabajo con la educación rural, se coloca como un desafío que exige trabajo, lucha y persistencia. La CFA busca ofrecer una formación, articulando: trabajo agrícola y educación, que permita las condiciones necesarias a los educandos de permanencia en el campo. Sin embargo esta permanencia está inserida en el contexto social e histórico más amplio, donde, el trabajo pedagógico en algunos momentos se coloca como contradictorio. ¿Cómo preparar a esos jóvenes para el trabajo en el campo y hacer que permanezcan en él, si muchos de ellos no tienen acceso a la tierra y su trabajo se ha convertido en superfluo?

Por tanto, en ese contexto de lucha y de construcción de una escuela que se haga responsable de atender una realidad de exclusión social, se puede rescatar la cuestión del trabajo como elemento fundamental de la formación del ser humano, estableciendo relaciones sociales, de intercambio, de aprendizajes y de producción de vida.

Palabras claves: Casa Familiar Agraria, educación, trabajo e pedagogía de la alternancia.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CANGO – Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade Rural
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CF – Casa Familiar
CFR – Casa Familiar Rural
ECA – Escola Comunitária de Agricultores
ECOR – Escolas Comunitárias Rurais
EFA – Escola Família Agrícola
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR - Maisons Familiares Rurales
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
PEA – População Economicamente Ativa
PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PIC – Programa de Iniciação Científica
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
SUDENE – Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste
UEFS – Universidade Estadual de Faria de Santana
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR – Universidade Paranaense
UNMFRs – União Nacional das Maisons Familiares Rurales
UPMO – Unidade de Preparação de mão-de-obra

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	18
1.1 Contextualização social, política e educativa do Brasil.....	18
1.2 A transformação do campo a partir da Revolução Verde.....	23
1.3 Modernização do campo, das formas de produção e os agrotóxicos.....	30
1.4 Desresponsabilização com a educação rural.....	35
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO, SABER E TRABALHO.....	43
2.1 Conceito de educação.....	43
2.2 Saber e conhecimento.....	47
2.3 Trabalho como produção da vida.....	52
CAPÍTULO III - ORIGEM E CONSTITUIÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL.....	59
3.1 O que é uma Casa Familiar Rural.....	61
3.2 Origem da CFR - da Europa para o Brasil.....	62
3.3 Conceituação da Pedagogia da Alternância.....	65
3.4 ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.....	69
3.5 A Pedagogia da Alternância e a Legislação.....	70
3.6 Espaço-Tempo – Aspectos que se complementam e se diferenciam.....	72
CAPÍTULO IV - ESCOLA: UM SONHO, UMA CONQUISTA.....	77
4.1 A Pesquisa.....	77
4.2 Contextualização da região.....	80
4.3 Histórico da Casa Familiar Rural.....	84
4.4 A escola.....	90
4.4.1 Sustentabilidade.....	91
4.4.2 Funcionamento e organização.....	95
4.5 Método.....	100
4.5.1 A Pedagogia da Alternância na prática.....	100
4.6 Formar pra que e pra quem?.....	114
4.7 Educativo.....	119
4.7.1 Do trabalho.....	119
4.7.2 Da troca de saberes.....	120
4.7.3 Da cooperação.....	122
4.7.4 Da escola.....	124
4.7.5 Da família.....	125
4.8 Desafios.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa procura analisar e sistematizar a prática educativa da Casa Familiar Rural – CFR – do município de Francisco Beltrão, no estado do Paraná. A CFR é uma escola localizada na comunidade Vila Lobos, formada por agricultores familiares, e que tem por objetivo estimular a permanência dos jovens agricultores no campo, com vistas a uma melhor qualidade de vida e a uma maior sustentabilidade.

Ao trabalhar com a Pedagogia da Alternância, a CFR atende, apenas, os jovens, filhos de agricultores, que estão vinculados à terra. Alternando tempo – trabalho e tempo – escola, procura dar conta de atender a esta realidade específica do campo.

Ao conceber a CFR como uma nova possibilidade para a educação rural e como um espaço de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos, trabalho com a hipótese de que este processo educativo não se dá apenas com jovens agricultores, mas que há um envolvimento e uma interação entre escola, famílias e comunidade, por meio do trabalho, concebido como princípio educativo em todo processo. O trabalho, ao mesmo tempo em que é concebido como princípio educativo, e, sendo tomado como elemento fundamental da prática educativa da CFR, representa também a condição principal para a produção da vida e da construção desses trabalhadores e trabalhadoras rurais.

O objetivo desse trabalho de pesquisa é conhecer, compreender e analisar o processo educativo da CFR de Francisco Beltrão/PR e a interação que esta estabelece com as famílias e as comunidades, formadas por agricultores familiares, por meio de troca de saberes e do trabalho realizado por eles, o qual é concebido como educativo. A análise e a reconstrução de todo o processo de elaboração da proposta e constituição da CFR permitem captar como se dá toda essa prática educativa na CFR e como a escola demonstra seu comprometimento com a

educação rural¹. O objetivo é explicitar os limites e as potencialidades da proposta da CFR, buscando identificar se há uma relação entre escola, família e comunidade.

Por se tratar de um novo modelo de educação para o meio rural, procuro compreender como se dá a relação entre trabalho e educação, e como essa relação se reflete na prática educativa da CFR.

Os motivos pelos quais fiz esta escolha de análise vão além do fato de ter como pressuposto o trabalho como princípio educativo e os movimentos sociais como base da transformação social. Tais razões se referem, também, a minha realidade vivida, ao fato de eu conhecer a realidade do campo e sentir na pele a ausência de uma educação escolar voltada a esta realidade, que permita ao agricultor familiar ter condições materiais e subjetivas para sua permanência no campo, principalmente em termos de políticas públicas que os privilegiem.

Com os conhecimentos da realidade do campo que trago comigo e as leituras realizadas ao longo do período de minha formação em nível de mestrado, me vi instigada a desenvolver esta pesquisa, resgatando o trabalho como princípio educativo para, conseqüentemente, desenvolver uma formação humana diferenciada.

Nossa população rural, além de diminuir a olhos vistos, tornar-se-á uma população de idosos, pois, grande parte dos jovens, filhos de agricultores familiares, procura novas alternativas de empregos nos centros urbanos, principalmente devido à ausência de políticas públicas destinadas à permanência dos agricultores familiares na terra, pelo incentivo a sua produção. A isso é acrescentado o fato de não encontrarem, na escola, formas que estimulem e colaborem para sua permanência nas pequenas propriedades rurais. Desse modo, faz-se necessário investir na educação do campo, proporcionando a esses jovens uma educação diferenciada que lhes ofereça novas perspectivas de desenvolvimento e transformação do espaço rural.

Os questionamentos e reflexões relacionados ao processo educativo das Casas Familiares Rurais – CFRs foram se delineando mais precisamente ao longo

¹ Alguns movimentos sociais populares do campo vêm pleiteando uma educação do campo para diferenciar do que, historicamente, tem se constituído como educação rural, porque esta apenas designa a zona rural onde é oferecida, não se diferenciando da formação que é oferecida nas escolas urbanas. Os sindicatos dos trabalhadores rurais, aos quais estão vinculadas as CFRs, de modo geral, trabalham com a concepção de educação rural, de modo que, nesta pesquisa refiro-me à educação rural com o mesmo sentido de educação do campo no que esta representa os anseios dos trabalhadores da terra de que sejam considerados, na sua formação, as suas formas de organização do trabalho, os seus saberes, a importância da comunidade e a cultura do mundo rural.

de meu curso de graduação em Pedagogia (2002-2004), quando tive a possibilidade de participar do Programa de Iniciação Científica – PIC², durante dois anos, dispondo de quatro horas semanais para a realização dos projetos de pesquisa. Tal atividade proporcionou leituras relacionadas à educação, trabalho e movimentos sociais, que me fizeram refletir sobre as questões referentes à vida e ao trabalho “no” e “do” campo questões que, até então, não havia sido problematizados por mim, mesmo fazendo parte de tal realidade, da qual saí, com o incentivo de meus pais, para fazer um curso de graduação. Tal incentivo é decorrente da transformação do campo e das dificuldades encontradas no processo produtivo. A roça já não se coloca mais como o “melhor” lugar para se permanecer.

Sendo filha de agricultores, sempre morei no campo. Em 1985, quando tinha apenas um ano e quatro meses, nos mudamos da cidade de São Miguel do Iguacu, Paraná, para uma pequena comunidade no município de Pranchita, no mesmo estado. Na época, as áreas rurais desta região não eram exploradas e possuíam, em toda sua extensão, matas, ao contrário do que se vê atualmente. Hoje, há grandes propriedades rurais, ou latifúndios, que praticam a monocultura e que utilizam agrotóxicos, como defensivos agrícolas, de forma pouco prudente.

Nesta pequena comunidade, que atualmente chama-se Linha Fanck³, na qual minha mãe e minhas irmãs residem até hoje, permaneci até meus 17 anos, quando saí para realizar meu sonho e de meus pais: cursar uma universidade. O que não pude fazer foi atender aos seus desejos quanto à escolha do curso, porque sonhavam que uma de suas filhas seria advogada. Hoje, esteja meu pai onde estiver⁴, sei que está feliz por mim e por minha escolha e me guiando no melhor caminho.

Desde muito cedo, aprendi a importância que o trabalho digno assume em nossa vida. Aos cinco anos de idade já ajudava em pequenos trabalhos na propriedade, indo na roça com meus pais. Porém, sabia que as pequenas tarefas que realizava eram de grande importância para toda a família. Acho que eu era até mais feliz, não sei... Nessa época, via a colaboração e a solidariedade entre as

² Nesse grupo de pesquisa desenvolvi os projetos “O processo de formação docente e suas relações com as práticas pedagógicas”, no período de 2003. No ano seguinte, “Teoria e Ética nas relações entre trabalho e educação”, ambos sob a orientação do Professor Ms. Carlos Antonio Bonamico, na Universidade Paranaense (UNIPAR).

³ Esta localidade tem essa denominação porque, na época em que nos mudamos, meu avô paterno e os irmãos e irmãs de meu pai também se mudaram para a mesma localidade. E como meu avô doou o terreno para a construção da escola, esta localidade passou a ser chamar Linha Fanck em homenagem a ele.

⁴ Meu pai faleceu em agosto/1999 na cidade de Pranchita, quando eu tinha completado, recentemente, 15 anos.

peças do lugar. Faziam-se os mutirões para a realização dos trabalhos agrícolas nas propriedades. No entanto, com o desenvolvimento das tecnologias tudo isso se perdeu. Gostaria de registrar um pouco desta memória em meu trabalho de pesquisa.

Quando iniciei a primeira série do antigo 1º grau, havia ainda as escolinhas nas comunidades. Nestas, às salas eram multisseriadas, tendo que se organizar a sala para que a única professora da escola, que, além de professora assumia o papel de cozinheira e zeladora, pudesse trabalhar com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves foi onde cursei as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Em meus dois primeiros anos de ensino, a escola funcionava em um galpão doado por um dos moradores da comunidade. Posteriormente, a Prefeitura Municipal construiu a escola em um terreno doado por meu avô.

Como a religiosidade é ainda um traço forte na comunidade, junto à escola passaram a se realizar cultos dominicais. Hoje, com a escola já fechada há algum tempo, resultado do processo de nucleação⁵ das escolas, a Igreja sobrevive com poucas famílias, mas com a mesma fé, pois, lá, domingo não é domingo se não houver a participação dos moradores junto à Igreja.

É importante ressaltar que, enquanto eu estudava lá, mantinha contato direto com a minha realidade. As visitas às matas, rios, plantações, etc., eram minha alegria. Hoje, as poucas crianças que estão em idade escolar freqüentam, desde a pré-escola, as escolas dos centros urbanos, perdendo o contato com sua realidade. A educação que recebem é voltada à cultura e ao trabalho urbano, seja este industrial, comercial, na área de serviços ou até mesmo informal, incentivando suas saídas do campo.

O ensino ministrado aos alunos do campo, que freqüentam escolas tanto municipais como estaduais, é “descolado de suas realidades, não dando respostas às suas necessidades” (BARRIONUEVO, 2005, p.22). Desenvolvem, nos mesmos, o

⁵ A obrigatoriedade do Ensino Fundamental, dos 7 aos 14 anos, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ampliou a responsabilidade do Estado quanto à oferta de educação pública. Sendo assim, os estados passaram a dividir com os municípios a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental, de modo que ambos, com a justificativa de “racionalizar” os custos, optaram pelo processo de “nucleação” de grande parte das escolas situadas na zona rural. Mais propriamente, foram fechadas escolas multisseriadas sendo os alunos transferidos para uma escola maior, situada na sede de um município, que passava a atender o Ensino Fundamental. Com isso, tanto professores quanto alunos passaram a depender de transporte escolar para seu deslocamento à escola-polo da sua região.

gosto pela vida citadina, política esta desenvolvida pelo capital e fazendo com que ocorra o “êxodo rural”⁶ e a “aculturação” (BARRIONUEVO, 2005, p.22) da população do campo.

Por ter perdido meu pai muito cedo, com 15 anos, e tendo que assumir a propriedade da família, juntamente com minha mãe e duas irmãs, tive a oportunidade de perceber que a escola, a qual freqüentei da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, pouco colaborou para o meu aprendizado. Dentro desta perspectiva, percebi o quanto me faltou um curso ou mesmo um ensino que me qualificasse a trabalhar, adequadamente, na terra. Não que eu não tivesse o conhecimento tácito que decorre da experiência, junto com meus pais e irmãs, de trabalho com a terra, mas porque me faltava uma formação adequada em termos do conhecimento científico e técnico sobre agricultura que ampliasse as possibilidades de uso da terra, de modo a obter renda dentro dos parâmetros de sustentabilidade que hoje estão colocados. De uma forma um pouco mais sacrificada, aprendi.

A importância da agricultura familiar não se resume, apenas, à sobrevivência da família, mas na valorização de um pequeno pedaço de chão, conseguido, no caso de minha família, mediante um trabalho sacrificado de meus pais, trabalho este que me proporcionou a oportunidade, hoje, de estar estudando.

Devido, também, a grandes esforços de minha mãe e minhas irmãs, que não mediram sacrifícios para que eu pudesse realizar meus sonhos, orgulho-me de minhas raízes, não querendo jamais me distanciar de minha realidade. É por isso que pretendo oferecer minha colaboração, mesmo que pequena, para que a educação no campo seja levada mais a sério e que ela possa produzir resultados que venham ao encontro das necessidades das famílias camponesas.

Dessa forma, pensar, em Educação, hoje, é fazer uma reflexão sobre a educação escolar que tivemos e qual escola queremos. Como professores, sobretudo, como educadores, precisamos nos engajar na luta por uma educação que atenda às necessidades de nossos educandos, que considere suas possibilidades de trabalho, levando em conta suas vivências e seus aspectos culturais.

⁶ O destaque dado à expressão “êxodo rural” é porque “êxodo” refere-se à caminhada do povo hebreu em busca da “terra prometida”, na história bíblica, de modo que esta expressão mascara as condições sociais que expulsam os trabalhadores do campo, não em busca da “terra prometida”, mas em direção às periferias das cidades onde já não existem possibilidades de empregos formais, até mesmo porque a esses trabalhadores têm sido negada uma formação escolar que os capacite à busca de tais empregos.

Pelo fato das CFR trabalharem com filhos de agricultores familiares, alternando tempo-escola e tempo-comunidade é que me proponho a fazer uma reflexão em torno desse processo educativo, buscando compreender o seu papel no contexto social, para poder mostrar e propor novos avanços para este processo de ensino que vem se ampliando.

Este trabalho de pesquisa teve como base para a análise dos dados o materialismo histórico dialético, por se tratar de uma realidade inserida em um espaço social, que está em constantes mudanças nas relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, realizo uma busca e uma sistematização teórica, traçando de maneira geral alguns pontos que explicitam o meio rural nos últimos anos, o desenvolvimento e a modernização do campo, Também, procuro trazer a educação, vislumbrando a questão dos saberes e conhecimentos construídos e sistematizados em todo processo formativo, e a centralidade que o trabalho assume em todo esse processo. E, por fim, faço uma contextualização da CFR, trazendo suas origens e como chegou ao Brasil, bem como o desenvolvimento de alguns conceitos como a Pedagogia da Alternância e a questão do espaço e do tempo.

A metodologia utilizada para o trabalho de campo foi o estudo de caso, pois se caracteriza pela análise de uma unidade significativa para, assim, poder antes entendê-la e propor uma intervenção (CHIZZOTTI, 2000, p.102). O caso estudado foi a CFR de Francisco Beltrão/PR. Para a coleta de dados, utilizei entrevistas semi-estruturadas, visitas ao local da pesquisa, conversas informais e observação de documentos. O caminho de pesquisa adotado ficará mais claro no Capítulo IV, no item 4. 1. Coleta de dados.

A pesquisa está dividida e é apresentada em quatro capítulos, sendo complementada pelas considerações finais e alguns anexos que julguei serem de grande relevância para a compreensão da pesquisa.

No primeiro capítulo, faço uma breve contextualização social, política e educativa do Brasil nos últimos anos, explicitando, também, a falta de compromisso com a educação rural e a transformação e modernização do campo e de suas formas de produzir, bem como, as conseqüências desse processo para o trabalho rural. É nesse contexto de desenvolvimento do capital que há o processo de constituição das CFR's no Brasil, colocado como uma nova possibilidade de educação rural, lugar de reconhecimento da centralidade do trabalho rural para o processo educativo.

O segundo capítulo começa desenvolvendo uma concepção de educação, explicitando as diferentes instâncias e momentos em que ela se manifesta e a centralidade que o trabalho assume no processo de formação dos sujeitos sociais. Posteriormente, procuro fazer uma diferenciação entre o saber e o conhecimento como sendo dois elementos distintos, porém, complementares. Por fim, concluo esse capítulo desenvolvendo a questão do trabalho dentro de uma concepção que o concebe como princípio educativo e que reconhece a sua centralidade na produção da vida.

No terceiro capítulo, faço a retomada do histórico da trajetória de constituição das CFR's na Europa até chegar ao Brasil. Procuro, neste capítulo, trazer um pouco desse histórico e os motivos pelos quais se elaborou esta proposta das CFR's e o ensino por alternância. Por fim, trabalho a questão dos diversos tempos e espaços utilizados pela Pedagogia da Alternância em seu processo formativo, desenvolvendo uma concepção de complementaridade entre ambos.

E, enfim, no quarto e último capítulo, apresento meu objeto de análise – a CFR. Inicio fazendo uma contextualização da região em que está inserida, construindo o seu histórico para poder entender a sua prática educativa. Posteriormente, trago a questão organizacional da CFR, apresentando os objetivos a que se propõe e de que forma esta busca atingi-los. Concluo, este último capítulo, trazendo o educativo e as potencialidades que resultam desse processo que se concretiza a partir do dia-a-dia de cada um dos jovens que aí estão e do princípio educativo do trabalho, que é incorporado nessa prática educativa.

Nas considerações finais, procuro tecer algumas percepções e considerações resultantes desta pesquisa, os aprendizados e seus limites e as potencialidades, tanto da pesquisa como do próprio processo educativo.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste primeiro capítulo, faço uma breve contextualização social, política e educativa do Brasil nos últimos anos, procurando explicitar a falta de com a educação rural e a transformação e modernização do campo e de suas formas de produzir, demonstrando, assim, as conseqüências para a vida e para o trabalho rural, resultantes desse processo de consolidação de práticas neoliberais, ou seja, de práticas que evidenciam um distanciamento, cada vez maior, do Estado como formulador e provedor de políticas públicas voltadas aos cidadãos trabalhadores. É nesse contexto de desenvolvimento do capital que há o movimento de constituição das CFR's no Brasil, colocando-se como uma nova possibilidade de educação rural, lugar de reconhecimento da centralidade do trabalho rural para a prática educativa.

1.1 Contextualização social, política e educativa do Brasil

Para compreender os aspectos sociais, políticos e educacionais do Brasil, hoje, não se pode deixar de considerar as políticas econômicas, tanto nacionais como internacionais, e, como elas se organizam, influenciando na organização e estruturação sociais.

Os primeiros anos de 1970 estão marcados pela crise de acumulação e dominação capitalista tendo em vista a queda das taxas médias de lucro. Essa crise justifica-se na medida em que se verifica um excesso da produção fabril, visando a competitividade e a inserção no mercado, mas que já não encontra consumidores neste mercado. Além do acúmulo dos estoques devido à superprodução embasada no fordismo, há um deslocamento de parte do capital para a implementação de tecnologias reduzindo a taxa de lucro.

Em resposta a essa crise e na tentativa de superá-la, o capital, a partir dos anos 1980, passa a utilizar mecanismos para retomar as rédeas da economia, implementando estratégias econômico-políticas mundiais associadas à apropriação e controle da ciência e da tecnologia, para consolidar o processo de mundialização

do capital. Há um aumento da exploração dos trabalhadores, uma crescente elevação das taxas de juros internacionais, no que diz respeito às dívidas externas dos países em desenvolvimento, além de ajustes nos impostos (BONAMIGO, 2002, p. 23-26).

Entretanto, devido à intensidade da crise do capital e à busca de seu equilíbrio, houve um reordenamento estrutural da economia mundial implantando estratégias neoliberais. Essa política de ajuste neoliberal tem influência direta na privatização do setor público, na reorganização do trabalho, na reestruturação dos processos produtivos e, ainda, na destruição do Estado de Bem-Estar Social (BONAMIGO, 2002; MELO, 2004).

Com isso, há cortes dos recursos públicos para as políticas sociais deslocando-os à reestruturação dos processos produtivos pelo capital. O Estado deixa de cumprir sua função enquanto provedor de direitos sociais correspondentes à cidadania, piorando ainda mais a situação da classe trabalhadora (OLIVEIRA, 1998).

Segundo Melo, no início dos anos de 1980 já era possível perceber algumas conseqüências desse ajustes econômicos. Como se pode notar houve

[...] o colapso dos mercados, a aceleração da inflação, e, devido a diminuição dos investimentos sociais e dos salários, cresceu a pobreza, o agravamento da desigualdade na distribuição de renda e o desemprego (2004, p. 100).

Com a crise do *Welfare State*, as políticas neoliberais se consolidam, contrapondo-se ao intervencionismo estatal na economia, e, como conseqüência, promovendo a “limitação da democracia e a minimização do Estado” (MELO, 2004, p. 54). As idéias neoliberais atribuem como solução para esta crise a reconstituição do mercado, a competição e o individualismo.

Aqui no Brasil, a consolidação neoliberal se dá a partir dos anos 1990, justificando e legitimando políticas de ajustes econômicos e estruturais, aumentando a exploração por parte dos países desenvolvidos e a dependência brasileira dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial - BIRD⁷, que atrelam os empréstimos para financiar políticas sociais ao pagamento da dívida externa que só aumenta.

⁷ Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD mais conhecido como Banco Mundial.

Segundo Ferraro (1997, p. 36-41), o neoliberalismo é gestado no entreguerras, emergindo como movimento organizado, em um período de mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade. É resultado do período de crise do liberalismo, representando uma reação ao keynesianismo e às políticas de bem-estar social, e um retorno às idéias emergentes do século XIX, que se fizeram presentes na expansão industrial.

A partir dos anos de 1970, os desajustes econômicos em muitos países, inclusive no Brasil, passaram a ser sinônimo de incompetência estatal, abrindo espaço para grandes empréstimos internacionais e se submetendo à interferência do FMI e BIRD na economia desses países (MELO, 2004, p. 72-73).

Esta “ação ineficiente” dos estados nacionais passou a ser vista como prova irrefutável da necessidade de eliminação da influência do poder político dos próprios países na condução de suas políticas econômicas, para o ingresso dos mercados capitalistas numa fase superior de auto-regulamentação universal (MELO, 2004, p. 107).

Segundo Torres, os governos com idéias neoliberais propõem mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição da intervenção do Estado. Essas concepções neoliberais defendem um Estado mínimo, uma vez que os setores públicos são vistos como ineficientes, improdutivos e como um desperdício social (TORRES, 1998, p. 114-115). “O neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em sentido global” (GENTILI, 1998, p. 230).

Conforme Gentili, no capitalismo histórico tudo se transforma em mercadoria, “mercantilização de todas as coisas”, inclusive da educação, pois o neoliberalismo ataca a escola pública com estratégias privatizantes, descentralizando a responsabilidade pelo ensino, de forma autoritária, pretendendo apagar a possibilidade de uma educação democrática, pública e de boa qualidade para as maiorias (1998, p. 228-244).

No campo educativo, o neoliberalismo “manifesta-se pelo aniquilamento da escola pública” (FRIGOTTO, 1998b, p. 103), pois

[...] precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir,

assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 1998, p. 244-245).

De acordo com esse contexto neoliberal, é que se pode compreender a luta da maioria da população por políticas públicas que garantam acesso e permanência na escola. Isso porque se sabe que a educação nunca foi pensada pela lógica da população trabalhadora. Essa realidade pode ser percebida, especialmente, quando se refere à educação para os trabalhadores e trabalhadoras que vivem do trabalho com a terra.

A escola rural é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural. Ao mesmo tempo em que pretendem preencher o que consideram um “vazio cultural”, as práticas importadas por organismos representativos da educação nacional acabam de desenraizar os agricultores familiares, preparando-os para a expulsão da terra e a formação de um mercado de mão-de-obra urbano (GRITTI, 2003, p. 89).

É preciso reverter a percepção do trabalhador agrícola como “atrasado e arcaico” e, me parece, a educação pode desempenhar importante papel nesse sentido, ou seja, de pensar o trabalhador como sujeito do campo, que trabalha na terra e que se produz culturalmente. Os movimentos sociais populares do campo estão hoje conferindo nova visibilidade aos agricultores e às agricultoras, que vivem do seu trabalho com a terra. Assim, esses trabalhadores assumem a cena como sujeitos políticos que lutam pela terra e por uma educação “no” e “do” campo, pois “não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 153). Nesse sentido, não podemos pensar a escola do campo partindo da visão dos proprietários de grandes extensões de terras, ou latifúndios. Mas, sim, partir do princípio que o campo é lugar de vida, de trabalho, de possibilidades e de formação.

O contexto sócio econômico-histórico em que se produz a educação rural está relacionado com a questão da propriedade privada da terra; com isso, aumenta o processo de migração dos trabalhadores rurais para os centros urbanos em busca de sobrevivência devido à expropriação da terra de trabalho cedendo lugar à terra-capital. Um grande contingente de agricultores e agricultoras expulsos da terra tornam-se trabalhadores assalariados no meio rural ou dirigem-se às periferias dos

centros urbanos aumentando o número de desempregados, subempregados ou de trabalhadores informais.

A realidade das escolas que se tem no campo é de desvalorização e até mesmo de abandono com relação às escolas urbanas. De modo geral, as escolas rurais ou no campo ainda são de classes multisseriadas, contam com professores com baixa qualificação e têm que assumir várias funções dentro da escola.

Temos garantido, na Carta Constitucional de 1988, o direito à educação, que possibilite o desenvolvimento pleno, o direito à cidadania e à participação na sociedade, assegurando a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e regionais de seus educandos. Mas, para isso, segundo Paulo Freire, “é preciso que tenhamos uma escola pública popular, isto é, uma escola para todos, com uma gestão popular e uma nova qualidade” (FREIRE, 2000, p. 94).

Porém,

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de uma maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos (ARROYO, 2004, p. 79).

E nessa mesma linha de pensamento, Duarte afirma que,

As práticas de vida e de trabalho no campo, na condição subalterna aos interesses do capital comercial, industrial e bancário, sempre tiveram permeados por relações nem tanto explicitadas entre a educação e desenvolvimento, o que mostra que esta relação historicamente tem sido, por um lado, ideologizada pela classe hegemônica e, por outro, refletida de forma inconsistente por entidades da classe trabalhadora brasileira, permitindo que a educação virasse discurso, que esconde uma gama de sentidos particulares, contraditórios e confusos (DUARTE, 2003, p. 26).

Hoje, as políticas educacionais destinadas aos educandos do campo se resumem em receber uma educação voltada à aprendizagem da linguagem, da cultura e do trabalho urbanos, que visam a sua saída do espaço rural.

Portanto, pensar educação do campo é querer uma educação diferenciada, que respeite as especificidades desta educação em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, que, ao mesmo tempo, ofereça o direito à igualdade de acesso a uma educação de qualidade. É preciso

pensar em políticas públicas que nos ajudem a romper com a discriminação e oferecer uma educação para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, acabando com a visão de que “para mexer com a enxada não há a necessidade de muitas letras” (ARROYO, 2004, p. 71).

1.2 A transformação do campo a partir da Revolução Verde

A partir de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, a chamada “Revolução Verde” causou diversas e profundas mudanças na agricultura em todo o mundo. A Revolução Verde foi um plano para a desestruturação da agricultura tradicional e intensificação de novas relações entre trabalho-capital no campo, que chegou ao Brasil em 1950, implementado pelos Estados Unidos. Mas é apenas a partir de 1960 que se estabelece com mais força, mudando as formas de produzir e transformando a agricultura familiar. Combinava-se com o processo de industrialização, liberando mão-de-obra do campo para as fábricas. Teve como objetivo um novo modelo tecnológico voltado à modernização da produção agrícola e pecuária, visando uma maior produtividade no campo (GÖRGEN, 2004, p. 25). Görgen afirma que a Revolução Verde teve três fases nesses mais de quarenta anos. A Primeira fase inicia-se em 1960 e se estende a 1990; a segunda ocorre no período de 1990 a 1999; E a terceira, que é chamada a fase do agronegócio, inicia-se em 2000 e vigora até hoje.

A Revolução Verde⁸, ao invés de atingir os objetivos que proclamava, ou seja, aumentar a produção de alimentos e a produtividade da agricultura de modo geral, foi um programa que promoveu o desenvolvimento do capitalismo na agricultura e pecuária, beneficiando a agricultura patronal, enquanto que a agricultura familiar⁹ sofreu os efeitos negativos dessa transformação.

Os pacotes tecnológicos implementados por este programa trouxeram novas formas de vida e de produção. O uso de sementes “melhoradas” e mais resistentes,

⁸ Ver mais sobre as fases da Revolução Verde em Görgen, 2004, p.27-44.

⁹ O conceito de agricultura familiar é, muitas vezes, entendido de forma equivocada, sendo necessária aqui uma definição, ainda que breve, deste conceito. Segundo Carvalho (2005, p.27), a agricultura familiar é “entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família – produção – trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente” No entanto, Carvalho ainda afirma que esta é uma categoria genérica porque esta relação entre propriedade e trabalho assume uma diversidade de formas sociais.

a aplicação de adubos químicos e venenos, as mudanças na infra-estrutura, a mecanização agrícola e as mudanças da genética animal, foram fatores decisivos para a produção baseada no lucro e no mercado externo (CARVALHO, 2005, p. 26).

Este programa “recebeu o nome de Revolução Verde porque mudou completamente o jeito de produzir na agricultura e prometia esverdear toda a terra com a produção de alimentos” (GÖRGEN, 2004, p. 26). No entanto, o que se pode notar é que este objetivo foi uma forma de dominação da consciência dos agricultores para que estes aceitassem e implementassem seus pacotes. O que se vê é o aumento da produção de monoculturas nos grandes latifúndios, especialmente, a soja, produto destinado à exportação, e cada vez menos a produção de alimentos.

A própria denominação *Revolução Verde* para o conjunto de transformações nas relações de poder por meio de tecnologia indica o caráter político e ideológico que estava implicado. A Revolução Verde se desenvolveu procurando deslocar o sentido social e político das lutas contra a fome e a miséria, sobretudo após a revolução Chinesa, camponesa e Comunista de 1949. Afinal, a grande marcha de camponeses lutando contra a fome brandindo bandeiras vermelhas deixara fortes marcas no imaginário. A Revolução Verde tentou, assim, despolitizar o debate da fome atribuindo-lhe um caráter estritamente técnico (CARVALHO, 2005, p. 249).

O novo modelo agrícola de produção vem modificando e uniformizando hábitos e culturas no campo e na cidade. Com a perda de espécies de plantas e sementes crioulas que até então eram cultivadas, abriu-se espaço à produção de produtos, tanto de origem animal como vegetal, destinados ao mercado externo (*commodities*)¹⁰. Com isso, há também um aumento no consumo de produtos industrializados e importados, além da desestruturação e do esfacelamento da agricultura familiar tradicional. Isso porque:

[...] o caráter artificializador e homegeinizador dos métodos modernos de produção, acoplado a uniformização dos hábitos alimentares, vem estreitando o universo e a base genética das espécies e variedades cultivadas, gerando a chamada erosão genética. A busca incontinenti da

¹⁰ Segundo Carvalho, *commodities* “são produtos preferenciais para a exportação e cuja cotação de preços é regulada pelo comportamento comercial desses produtos em outras praças no exterior. São exemplos de mercadorias denominadas “commodities”: -café em grão, cacau, tabaco em folhas ou beneficiado, soja e óleo de soja, milho e óleo de milho, algodão e óleo de algodão, laranja *in natura*, sucos concentrados de laranja e outros citrus, vinho álcool de cana-de-açúcar, açúcar, couros, etc.; - aves abatidas e congeladas, suínos abatidos e congelados, carne bovina congelada, etc.; - madeira em tábuas ou beneficiada, madeira em toras, pasta de celulose, etc. (CARVALHO, 2005, p. 198).

máxima produtividade física e do trabalho, via mecanização, vem privilegiando vários tipos de genótipos em detrimento de outros, fazendo desaparecer um sem-número de espécies e variedades, a maioria desenvolvida e manipulada milenarmente por populações indígenas e camponesas (CARVALHO, 2005, p. 238).

Com a considerável mudança ocorrida na agricultura tradicional nos últimos anos há “[...] a constituição de um meio geográfico a que podemos chamar de meio técnico – científico – informacional [...]” (SANTOS, 2004, p. 88). Esse desenvolvimento da agricultura científica, demandando cada vez mais fertilizantes, inseticidas, etc., diminuiu ainda mais os postos de trabalho no campo, formando “[...] uma massa de emigrantes, que, tanto podem se dirigir às cidades quanto participar da produção de novas frentes pioneiras, dentro do próprio país ou no estrangeiro, como é o caso dos brasiguaios” (SANTOS, 2004, p. 90), que acabam incorporando novas culturas e, muitas vezes, perdendo traços importantes da sua.

Hoje, o espaço rural, enquanto lugar de desenvolvimento de capitalistas¹¹, está a mercê do avanço do capital cada vez mais desejoso de lucros e com mais vigor para incorporar, no campo, uma cultura que não pertence aos trabalhadores e trabalhadoras que, ao longo da história, têm vivido e produzido cultura a partir do trabalho da terra. “O processo de adaptação das regiões agrícolas modernas se dá com grande rapidez, impondo-lhes, num pequeno espaço de tempo, sistemas de vida cuja relação com o meio é reflexa, enquanto as determinações vêm de fora” (SANTOS, 2004, p. 92).

A modernização da agricultura, segundo Carvalho (2005, p. 348), modifica o cotidiano da população rural, provocando mudanças em sua cultura e em seus valores. Desse modo, altera-se o seu modo de trabalho, que até então era para a subsistência e não para fins lucrativos, e, seu modo de ser e de viver. Esse processo já fora observado por Kautsky nos estudos que fez sobre o campesinato alemão.

Quanto mais este processo avança mais se dissolve a indústria doméstica a que, primitivamente, o camponês se dedicava [aí produzia, apenas, para seu próprio uso], e mais aumenta a necessidade de dinheiro para o camponês. Ele tem agora necessidade de dinheiro não só para comprar coisas que não são indispensáveis, ou que são até supérfluas, mas também para comprar coisas necessárias. Já não pode continuar a explorar sua terra nem prover ao seu sustento sem dinheiro (KAUTSKY, 1972, p. 26).

¹¹ Capitalistas são “[...] todos aqueles que possuidores de capital, o destinam à produção. Na agricultura, adquirem terras e outros meios de produção e contratam trabalhadores para trabalharem para eles em troca de um salário” (OLIVEIRA, 1994, p.49).

A busca pela incorporação de novas técnicas de plantio e utilização de produtos químicos e fertilizantes na agricultura, gerou a perda, não só dos saberes como já mencionei anteriormente, mas, também, na qualidade dos alimentos consumidos, pois grande parte desses produtos, hoje, são provenientes de lavouras que fazem a utilização de agrotóxicos.

O pior é que se desaprendeu a produzir os próprios alimentos em casa, desaprendeu-se a fazer e a conservar as próprias sementes, desaprendeu-se a controlar insetos (mato, quiçassa, ervas daninhas) e pragas com recursos da própria natureza, desaprendeu-se a fazer melhoramento de raças com os próprios animais e assim por diante. Na verdade, os pequenos produtores foram roubados em seus conhecimentos (GÖRGEN, 2004 p. 47).

Mas esse processo de expropriação de agricultores e agricultoras vai além. Com o desenvolvimento do capitalismo no campo, o trabalho braçal se tornou supérfluo devido ao desenvolvimento de maquinarias empregadas e a utilização de insumos. Esse desenvolvimento abre lugar à produção de monoculturas de grãos, principalmente da soja. No entanto, para que este produto seja rentável é necessário que o cultivo se dê em grandes áreas, devido aos altos investimentos que se necessita fazer. Sendo assim, “[...] a expansão da soja esta associada a uma concentração extrema de terras e de renda, o que tem repercussões sociais negativas na sociedade” (CARVALHO, 2005, p. 293).

A produção da soja, um dos principais produtos destinados à exportação, traz associada a si uma grande quantidade de trabalhadores e trabalhadoras rurais desempregados e, como consequência direta, o aumento da população urbana, lugar de destino desses desempregados ou expropriados de suas terras. “Para cada trabalhador que encontrou emprego no cultivo da soja, 11 agricultores foram deslocados” (CARVALHO, 2005, p. 294).

O processo modernizante no campo implica, além do aumento do desemprego, uma concentração de terras e o aumento dos latifúndios que produzem para a exportação e negligenciam a produção de alimentos e abastecimento do mercado interno.

Enquanto a produção de soja para o mercado mundial cresce constantemente, a produção de alimentos básicos para o abastecimento interno fica relativamente negligenciada. Ao contrario da soja para a

exportação, as culturas destinadas ao mercado interno, como milho, trigo e arroz, estão sujeitas ao Imposto sobre a Circulação das Mercadorias e Serviços (ICMS) sendo, então, comparativamente desfavorecidas. A diminuição na área de cultivo desses alimentos básicos foi compensada apenas por ganhos na produtividade (CARVALHO, 2005, p. 288).

Segundo Paul Singer, “era inevitável [...] que a penetração do capitalismo na agricultura brasileira despojasse o camponês de seu acesso à terra, transformando-o de produtor independente em assalariado” (1977, p. 1). A partir do momento em que a agricultura familiar investe para produzir lucros, esta não consegue acompanhar a modernização e perde suas terras para os bancos, devido aos empréstimos retirados, ou mesmo, são obrigados a vendê-las a capitalistas e a migrar para as periferias dos grandes centros urbanos.

Constata-se um alarmante e violento fluxo migratório do campo para as áreas urbanas. Só nos anos 70, nada menos de 16 milhões de pessoas deixaram o campo, e que, em sua maioria esmagadora, eram detentoras de propriedades familiares e/ou empregados rurais (VILELA, 1998, p. 82).

A agricultura familiar, que até então dava conta de atender as necessidades de subsistência, agora se vê obrigada a procurar novas alternativas, pois se encontra impossibilitada de se manter no meio rural pela falta de apoio e incentivo por parte do Estado. “A agricultura familiar foi marginalizada pelo governo, na medida em que este priorizou a agricultura capitalista (patronal) baseada na monocultura exportadora” (KOLLING; MOLINA; NÈRY, 1999, p. 33).

Com a marginalização do meio rural, enquanto lócus da comunidade de trabalhadores e trabalhadoras que vivem do trabalho da terra, e a modernização capitalista da produção agropecuária, esses trabalhadores, muitas vezes, sem nenhuma passagem pela escola ou com, apenas, um ou dois anos de escolaridade, o que é muito comum no meio rural, se vêem obrigados a buscar trabalho nas cidades, vão em busca de alternativas ou de uma vida menos sofrida. No entanto, essa vida melhor que é buscada, torna-se um pesadelo para muitos, pois é difícil, mesmo para aqueles que têm algum grau de estudo, conseguirem trabalho. Sem trabalho, ou mesmo tendo um, do qual mal conseguem tirar seu sustento, o que resta para estes trabalhadores é buscar abrigos em periferias, favelas, sem o mínimo de condições de vida digna e, muitas vezes, sem o mínimo de condições de sobrevivência. Marx já tratava dessa questão, ainda no século XIX.

Quando a produção agrícola se apodera da agricultura ou nela vai penetrando, diminui, à medida que se acumula o capital que nela funciona, a procura absoluta da população trabalhadora rural. Dá-se uma repulsão de trabalhadores que não é contrabalançada por maior atração, como ocorre na indústria não agrícola. Por isso, parte da população rural encontra-se sempre na iminência de transferir-se para as fileiras do proletariado urbano ou da manufatura e na espreita de circunstâncias favoráveis a essa transferência (manufatura aqui significa todas as indústrias não agrícolas). Está fluindo sempre este manancial da superpopulação relativa. Mas, seu fluxo constante para as cidades pressupõe no próprio campo uma população supérflua sempre latente, cuja dimensão só se torna visível quando, em situações excepcionais, se abrem todas as comportas dos canais de drenagem. Por isso, o trabalhador rural é rebaixado ao nível mínimo de salário e está sempre com um pé no pântano do pauperismo (MARX, 1984, p. 745-746).

Sem um grau de estudo mais elevado essa população rural, agora fazendo parte da população urbana residente, se submete a qualquer trabalho nos setores industrial e comercial, sujeitando-se a salários baixíssimos, que, em muitos casos, nem garantem o mínimo para a subsistência de sua família, como alimentação, saúde, educação, moradia, etc., elementos estes, necessários para uma vida digna.

O desenvolvimento industrial, proporcionado por altos investimentos de capital, gera um movimento de atração dessa população rural para o trabalho urbano. Os trabalhadores e trabalhadoras do campo, nesse caso, são impelidos a abdicar de sua cultura, incorporando uma cultura urbana que não é a sua. Desse modo, há um desenvolvimento, cada vez maior, das cidades e o aniquilamento da agricultura de subsistência, o que já era observado por Paul Singer nos anos de 1970.

A escassez de mão-de-obra no campo se explica não só pela deterioração do padrão de vida do trabalhador rural, mas também pelo desenvolvimento das forças produtivas na cidade, que atrai assim o que de outra maneira constituiria imenso exercito rural de reserva (SINGER, 1977, p. 4).

O desenvolvimento industrial urbano e a atração da população para ocupar os postos de trabalho mais rudimentares faz com que o campo se subordine à cidade.

Pressupõe essa população como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. Criaram, dessa forma, uma visão de dependência unilateral do camponês na relação com o urbano, que, este sim, é o moderno. Fica com o camponês o estigma de atrasado. essa dicotomia moderno – atrasado [...] tem como pano de fundo a negação do caráter mutua de dependência (FERNANDES, 1999, p. 58-59).

Dentro dessa lógica da sociedade moderna o campo se dissolve no meio urbano. O que prevalece e se incorpora é a cultura urbana. As máquinas e tecnologias utilizadas no campo são pensadas e elaboradas nos centros industriais urbanos ampliando “[...] cada vez mais a relação de dominação entre agricultura capitalista e agricultura familiar” (FERNANDES, 199, p. 59).

As transformações tecnológicas implementadas no meio rural, juntamente com a necessidade de trabalhadores por parte das indústrias, causa o que Carvalho (2005, p. 248) chama de “desruralização da população” ou mesmo uma desestruturação da agricultura familiar. Agricultores que já não conseguem sobreviver do seu trabalho na terra, ou que impulsionam os filhos a buscarem trabalhos nas áreas suburbanas, são impelidos a formar o grande contingente dos que ainda buscam “empregos”. Esta realidade, no Brasil, já se fazia sentir na Alemanha do final do século XIX e do início do século XX, o que nos desafia a refletir um pouco mais sobre o tema.

A mesma evolução que, por um lado, produz a necessidade de operários assalariados cria, por outro lado, estes operários. Ela proletariza muitos camponeses, reduz, como vimos, a família do camponês e lança para o mercado de trabalho o excedente de filhos e filhas dos camponeses. Por fim, cria entre os pequenos camponeses a necessidade de rendimentos acessórios obtidos fora de sua própria exploração. A sua terra é demasiado limitada para produzir um excedente sobre as necessidades da sua própria casa; não tem produtos agrícolas que possam levar ao mercado. A única mercadoria que tem para vender é a sua *força de trabalho* que só temporariamente é exigida por inteiro pela sua própria exploração (KAUTSKY, 1972, p. 30).

Os jovens, ainda muito cedo, saem do ambiente familiar, em busca de trabalho nas fábricas e no comércio urbano. Isso porque, além da falta de incentivo, através de políticas públicas para a permanência desses jovens no campo, a escola que lhes é oferecida, na sua maioria, os prepara, justamente, para as diferentes formas de trabalho urbano assalariado, desenraizando-o de sua realidade. Esses jovens vão atrás dos atrativos da cidade, promovidos pelos meios de comunicação, principalmente quanto ao lazer, à educação, aos serviços de assistência social e mesmo em busca do sonho de obtenção de um emprego com carteira assinada. Só que, para obter as vantagens prometidas, principalmente pela mídia que chega hoje

às zonas rurais mais distantes, os jovens precisam de um trabalho e o tão sonhado “emprego com carteira assinada” está cada vez difícil de concretizar-se¹².

Portanto, além de um compromisso do Estado para com as populações camponesas, o que se quer e o que se precisa, dentro destes compromissos, é de uma escola que atenda e esteja voltada ao meio e à cultura rural. Uma escola que possa preparar os jovens para a permanência no campo, com uma melhor qualidade de vida e que os estimule a resistir a essa difícil realidade do trabalho que se apresenta e a incorporar a estrutura modernizante, que se impõe ao meio rural, a seu favor, sem deixar se perder uma cultura construída por gerações e nem que ocorra a descaracterização do seu espaço.

1.3 Modernização do campo, das formas de produção e os agrotóxicos

Trabalhar com o conceito de modernização é um tanto quanto complicado em se tratando da realidade do campo, pois é um termo que traz diversas formas de interpretação, conforme a época e os fins a serem apregoados, o que suscita vários questionamentos. Sendo assim, tentarei discutir a sua compreensão na atualidade retratando a realidade do meio rural frente às mudanças introduzidas pelo movimento de reprodução do capital na agricultura.

Entende-se o conceito de modernização como sendo um processo de mudança econômica, política, social e cultural para, assim, se reestruturar a organização social dos países subdesenvolvidos ou emergentes, como são denominados hoje, apontando-se para a possibilidade de atingirem-se padrões de desenvolvimento semelhante aos dos países norte-americanos e europeus. Tais pressupostos, definidos no pós-guerra, partem do princípio de que a sociedade apresenta uma dicotomia entre o urbano, tido como sociedade moderna, e o rural, visto como uma sociedade tradicional e, por isso, subdesenvolvida ou mesmo atrasada (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 477-478), ou ainda, apresentando uma tensão entre os chamados “Brasil arcaico” e “Brasil moderno” (FERNANDES, 1976, p. 205).

¹² Conforme divulgação da Organização Internacional do Trabalho – OIT, em Genebra, o “desemprego registrou em 2006 um recorde histórico, com 195,2 milhões de pessoas sem ocupação.” In: Jornal Zero Hora, Porto Alegre, quinta-feira, 25/01/2007, Economia, p. 26.

Esta modernidade é, em parte, consolidada com a implantação das mudanças impostas e realizadas por pacotes tecnológicos implantados no campo. Tais mudanças se colocam como “necessárias” à melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais, “libertando-os” da situação de subdesenvolvimento em que se encontram.

Tratar de modernização no espaço rural é se referir à implantação de tecnologias que trazem, ao trabalho rural, mais rapidez, agilidade e maior produção. No entanto, questiono-me até que ponto essa mudança é válida, já que traz imbricadas a eliminação do trabalho manual e a expulsão dos trabalhadores rurais do campo, aumentando a população que vive nas periferias dos grandes centros urbanos e, conseqüentemente, a miséria? Digo isso, pois, enquanto se tem um pedaço de chão, a população rural consegue retirar da terra o seu sustento.

O termo modernização é compreendido, segundo Martins, como sendo uma

[...] modificação da cultura material das populações rurais, pelo abandono das práticas rotineiras e de instrumentos “arcaicos” e pela adoção de práticas “modernas” como a curva de nível, a vacinação preventiva do rebanho, o combate às pragas, a utilização da maquinaria de tração mecânica, os fertilizantes, herbicidas, etc. (MARTINS, 1975, p. 26).

E, ainda, há uma mudança nos modos de vida e no cotidiano dessa população rural por meio da imposição da cultura urbana no campo, provocando mudanças profundas em seus costumes e valores (CARVALHO, 2005, p. 348). Nesse sentido, “[...] a cidade não só se impõe sobre o campo, subordinando-o, como o absorve e, em muitas situações, o dissolve” (IANNI, 1996, p. 54).

Neste contexto de modernidade, o rural (sociedade tradicional) é negado, enquanto que a cultura urbana (sociedade moderna) é vista como a maneira de sair da situação de humilhação e subdesenvolvimento em que se encontram as populações camponesas. O trabalhador rural é visto como “caipira”, atrasado, o Jeca Tatu¹³ da literatura brasileira, que passa a ser o estereótipo do homem do campo, em contrapartida do homem urbano.

¹³ “Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato baseado no trabalhador rural paulista. Simboliza a situação do caboclo brasileiro, abandonado às doenças e à indigência”. Nesse caso, para obter a “cura” necessitava de um médico (agrônomo) e de um remédio (herbicidas), elementos que demonstram a modernização e descaracterização do campo (WIKIPÉDIA, acesso em 06/12/2006).

[...] o afastamento do mundo rural está associado ao progresso pessoal, ao êxito. Desse modo, os agentes da inovação só a concebem como projeção das virtudes urbanas (simbolizadas pela máquina e pela técnica “moderna”) sobre a sociedade agrária (MARTINS, 1975, p. 26).

As mudanças na forma de produzir e no trabalho com a terra resultam na expropriação do trabalhador rural de sua terra e de seus instrumentos de trabalho. Diante da implantação de novas maquinarias e novas formas de “cuidar” dos seus produtos agrícolas por meio da utilização de todos os tipos de “cidas”¹⁴, o produtor rural se vê impossibilitado de aplicar as tais técnicas modernas de produção em suas propriedades, ou mesmo acaba se endividando na tentativa de se modernizar e se adaptar à nova realidade, assim, não conseguindo mais se manter no campo.

Muitos desses trabalhadores, que aos poucos vão vendendo suas propriedades e que não conseguem trabalho no campo, vão em busca de novas alternativas e o destino da maioria é os centros urbanos e as cidades para onde se deslocam os agricultores expulsos do campo impõe novas formas de moradia, organização e trabalho para a sobrevivência.,

A aplicação de grande quantidade de agrotóxicos vem aumentando a cada ano, no Brasil, devido ao aumento da plantação da soja, monocultura de baixa resistência que requer grandes quantidades dos chamados “defensivos agrícolas” e fertilizantes químicos¹⁵.

Os impactos sociais, a partir dos anos de 1970, mais especificamente, com a mudança na forma de produzir e sobre o que produzir, vem sendo ainda mais contrastantes quando se percebe o papel e a posição que o Estado e as políticas públicas assumem com relação a esta modernização (CARVALHO, 2005).

O Estado passa a deslocar grande parte de seus recursos públicos para bancar a produção da soja e de outras monoculturas destinadas à exportação por conta da concentração de terras e de aumento de maquinarias, substituindo além da mão-de-obra, as culturas alimentares. E grande parte dos trabalhadores rurais que conseguem algum tipo de crédito para investir na propriedade, acaba por se endividar, devido aos altos juros cobrados, e perder suas terras aos bancos (CARVALHO, 2005, p. 233-234).

¹⁴ Quando utilizo a palavra “cidas” refiro-me aos inseticidas, pesticidas, fungicidas, etc, que são produtos químicos utilizados nas lavouras para controle de ervas daninhas, insetos, etc, extremamente, prejudiciais à saúde humana e animal, trazem sérios danos à conservação da natureza como um todo. Estes produtos fazem parte dos chamados “remédios” desenvolvidos pela exigência da modernização da produção agropecuária.

¹⁵ Ver mais sobre a dimensão e o consumo de agrotóxicos em Carvalho (2005, p. 276-277).

A cidade ao mesmo tempo em que se torna um sonho para uma nova vida, passa a ser, também, a alternativa para quem é expropriado do seu pequeno pedaço de chão para dar espaço ao agronegócio burguês¹⁶ resultante de políticas modernizantes no campo. Segundo Ianni (1996, p. 59), “[...] o mundo agrário transforma-se em conformidade com as exigências da industrialização e da urbanização”, atendendo as necessidades do capital investido e a seus interesses imediatos, sem preocupar-se com as conseqüências sociais, ambientais, econômicas e culturais da coletividade.

Segundo Carvalho, a modernização acabou alterando mais o sentido da produção do que as formas de se produzir (2005, p. 349). O trabalhador rural passou a valorizar mais o modo de vida citadino (MARTINS, 1975, p. 31). O modo de produção industrial aparece, penso que de forma errônea, como sendo a melhor alternativa para se sair do trabalho duro realizado no campo. A indústria é vista como o melhor lugar, nesta o trabalhador receberia um salário fixo, sem depender das oscilações naturais do tempo, como secas ou chuvas em demasia, e, além do mais, trabalharia na “sombra”, com um salário garantido no final do mês, com repouso semanal, férias...

Com o novo processo de produção elimina-se a mão-de-obra (capital variável) e investe-se em capital constante para realizar o mesmo trabalho de forma mais rápida, utilizando menos trabalhadores e procurando sempre otimizar a produção. “A produção já não depende da terra e da natureza” (IANNI, 1996, p. 47), passa a depender da tecnologia investida: sementes híbridas, maquinarias avançadas espaçamentos diferenciados, fertilizantes, inseticidas, visando produzir mais em espaços cada vez menores.

Com a substituição do trabalho manual no campo, o mercado de trabalho urbano não consegue absorver esta mão-de-obra desqualificada que chega aos centros urbanos, formando o que Marx chama de exército industrial de reserva.

¹⁶ Como agronegócio burguês compreende-se o conjunto de empresas capitalistas que, direta ou indiretamente, estão relacionadas com os processos de produção, de beneficiamento, de industrialização e de comercialização de produtos e subprodutos de origem agrícola, pecuária, florestal e agroextrativistas, e que são comercializadas com maior ou menor grau de beneficiamento predominantemente na Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F).Essas mercadorias são denominadas, na expressão comercial, de “*commodities*” (CARVALHO, 2005, p. 198).

Segundo Görgen (2004, p. 39), “agronegócio é um nome fantasia para designar a nova onda de modernização conservadora do latifúndio brasileiro, comandado agora por grandes empresas multinacionais [...]...modernização, porque introduziu novas e modernas técnicas de cultivo - mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora, porque não altera em nada – antes aprofunda – a concentração de terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção, junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental”. Ver mais sobre a implementação do agronegócio e suas conseqüências em Görgen (2004, p. 39-44).

Segundo Karl Marx

Com o aumento do capital global cresce também sua parte variável, ou a força de trabalho que nele se incorpora, mas em proporção cada vez menor [...] Essa redução relativa da parte variável do capital, acelerada com o aumento o capital global, e que é mais rápida do que este aumento, assume, por outro lado, a aparência de um crescimento absoluto da população trabalhadora muito mais rápido que o do capital variável ou dos meios de ocupação dessa população. Mas, a verdade é que a acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua extensão, uma população trabalhadora supérflua relativamente, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente (MARX, 1984, p. 731).

Para que o desenvolvimento global atinja seu objetivo, ou seja, produzir mais valia¹⁷, assim denominada por Marx, se faz necessário que esta acumulação se faça presente em todas as organizações da sociedade, inclusive no campo. Nesse caso, eu diria, até com maior intensidade, pois além de expropriar terras, submete parte da população rural a um novo ambiente de trabalho, quando se encontra um, e que, muitas vezes, nem garante a sobrevivência de sua família. “A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento capitalista [...]” (MARX, 1984, p. 739)¹⁸.

A produção que até então se destinava à subsistência da própria família, produzindo-se uma variedade de produtos alimentícios, agora se destina à exportação pela produção de monoculturas produzidas pelos grandes latifúndios. Tais mudanças econômicas, sociais, e culturais ocorridas no campo são resultantes de políticas estratégicas de manipulação das classes dominantes para que estas mudanças sociais se consolidem e tragam estabilidade e um maior crescimento econômico a seu favor.

[...] temos uma opção pela mudança social que pretende submeter as forças que alteram a estrutura e a organização da sociedade brasileira aos interesses e aos valores sociais de camadas tradicionalmente acostumadas à estabilidade social e ao que ela sempre ocultou no Brasil [...] (FERNANDES, 1976, p. 215).

Neste contexto de modernização, o campo passa a ser sinônimo de agronegócio, e, não mais, é visto como produtor de alimentos, de sustentabilidade

¹⁷ Mais valor ou excedente de trabalho apropriado pelo capital.

¹⁸ Sobre o exército industrial de reserva ver mais em: MARX, Karl. O Capital. São Paulo: 1984, p. 730-743.

de grande parte das famílias e como fornecedor de trabalho, mas trabalho este como produção de vida. No entanto, o campo continua a existir mesmo transformado e perdendo sua importância em algumas esferas da sociedade.

A agricultura familiar por mais que se diga que está prestes a desaparecer, ainda é responsável pela produção de boa parte dos alimentos consumidos, pois o capital que se investe no campo para maximizar a produção destina-se à produção de monoculturas destinadas à exportação. “[...] com relação a produção agrícola, as propriedades com menos de 100 hectares são responsáveis por quase 60% do que se produz em alimentos no país, enquanto as de 1000 hectares, ou mais, produzem, apenas, 12%” (VILELA, 1998, p. 81).

Não significa que não se admita a modernização no campo, mas modernizar o que se pode sem causar danos, muitas vezes, irreversíveis em nossas áreas ecológicas, como, também, na vida dos trabalhadores rurais expropriados de sua cultura, de seus saberes e de sua terra, lugar de suas lutas, conquistas e trabalho. Nesse caso, o questionamento que faço é: modernizar para quem?

1.4 Desresponsabilização com a educação rural

Ao direcionar minha análise para a educação rural, mais especificamente, para a educação que se dá na CFR, as questões de desresponsabilização e as dificuldades encontradas, em tal processo educativo vêm à tona. Assim, aqui, vou trazer alguns elementos para tentar dar conta de explicitar a realidade da educação rural no Brasil e como esse processo interfere no sistema social, político e econômico do país.

O contexto social brasileiro, e, mais especificamente, o campo, é marcado por uma história de luta, resistência, submissão e dominação. Esse processo se acirra, cada vez mais, com o desenvolvimento e a modernização tanto do campo, como do espaço urbano, como já analisado anteriormente. Nesse contexto, a escola assume o papel de reprodutora do sistema vigente, na medida em que cabe a ela formar seus alunos dentro de padrões já estabelecidos.

[...] à escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais,

inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Alguns chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista (MOCHCOVITCH, 1992, p. 7).

As escolas rurais, fazendo parte desse contexto maior, também são pensadas e impostas pelo espaço urbano e pela cultura dominante, inculcando determinada cultura e elementos educativos desconectados da realidade do campo, que, aos poucos, vão sendo incorporados pela população rural. É uma educação que não parte da realidade vivida por essas pessoas, não parte da base onde ela acontece, e, sim, é imposta de cima.

A escola foi fiel escudeira da cultura de nossas elites [...]. Essa atitude da escola tem sido uma opção, uma escolha feita pela cultura dominante, que reservou esta tarefa para a escola. A sociedade acolheu e aceitou tal papel, permitiu que a escola a desenvolvesse sem atrapalho. [...] Da criança ao mais velho, a escola foi pensada, organizada, estruturada para desenvolver bem essa missão e o conseguiu (MOURA, 2005, p. 21).

A educação rural, em todo o processo de escolarização, sempre ficou relegada ao descaso. A escola rural “sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público [...]” (CALAZANS; CASTRO, SILVA, 1981, p. 162). O campo, que sempre foi visto como espaço de atraso e subdesenvolvimento ficou submetido aos ditames do processo de implantação e consolidação do capitalismo. Sendo assim, no decorrer de todo esse processo, se ofereceu o mínimo necessário à educação rural, por meio de programas que têm por objetivo a dominação e não a “libertação”, como propunha Paulo Freire, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

O tempo vai desbotando o seu chão, suas esperanças de conquistar o mínimo são substituídas por ações concretas que em nada respondem as suas necessidades básicas, mesmo que se propunham “promover o desenvolvimento das áreas rurais” “motivar a participação na comunidade” “integrar a população ao seu meio, ajudando-a a desenvolver-se”. Programas de educação, em nome do progresso se instalam, tomam força, desaparecem. (CALAZANS; CASTRO, SILVA, 1981, p. 177).

Para o processo de acumulação capitalista, a escola, como um espaço de formação, não se coloca como necessária para a classe trabalhadora. O seu papel é o de reafirmação da dominação capitalista em relação ao trabalhador. O descaso com a educação rural é visível porque, recebendo uma educação de baixa qualidade, o trabalhador não tem margem de escolha e se subordina ainda mais ao capital. Segundo Palmeira (1990, p. 45), “[...] a ineficiência da escola no meio rural é determinada, originalmente, pela posição de classe do homem do campo na sociedade brasileira [...]”.

Quando falamos em escola rural verificamos o descompasso desta com a vida e o cotidiano da população que dela precisa e que nela busca uma vida melhor.

A escola uma serie de problemas, sofrendo interferências diretas de outros organismos, tais como sistemas governamentais e instituições paralelas, no exercício de seu papel e função. Assim sendo, a escola restringe sua ação educativa, limitando-se a reproduzir somente os conhecimentos mínimos necessários para a vida e para a produção (LEITE, 1999, p. 76).

Nesse sentido, o urbano, como espaço moderno e desenvolvido, se sobrepõe ao meio rural, não havendo uma complementaridade, ou mesmo uma interdependência entre ambos. A história mostra um “[...] afrontamento, muitas vezes violento, entre dois modos de vida, duas visões de mundo, dois modelos de sociedade radicalmente diferentes” (CANÁRIO, 2000, p. 130). Nesse confronto, o meio rural sempre ficou subordinado aos interesses do capital industrial e financeiro, tendo, como um dos mediadores desta subordinação, a escola, ou seja, o papel que ela assumiu nesse contexto.

A educação escolar desempenhou um papel fundamental na produção de uma força de trabalho disciplinada e capaz de se integrar em modalidades de crescente racionalidade da organização do trabalho, baseada na hierarquia, na segmentação das tarefas e na dissociação entre trabalhador e o produto de seu trabalho. A cobertura do território nacional por uma rede de escolas baseava-se numa concepção de homogeneidade e uniformidade deste mesmo território (CANÁRIO, 2000, p. 132).

A busca por uma educação do campo¹⁹ entra em descompasso com essa realidade histórica. Em nome do progresso e da modernidade, as escolas multisseriadas que tínhamos no campo, geralmente, com professores da própria

¹⁹ Segundo Morigi (2003, p.18), a educação básica do campo é “[...] entendida [...] como sendo aquela que trabalha com os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura familiar, aquela que considera o saber na prática produtiva e política, levando em conta que possui especificidades em virtude das condições de vida, de luta e de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras do campo”.

comunidade, com o processo de nucleação, reforçado com a Lei 9.424/96, a também chamada lei do FUNDEF²⁰, foram extintas. Esse processo centralizou o ensino, levando esses alunos para os centros urbanos, dificultando, ainda mais, o acesso e permanência dos alunos do meio rural na escola (MORIGI, 2003, p. 25).

Grande parte dessas escolas foi substituída pelo transporte escolar, que leva definitivamente, os filhos dos agricultores para as cidades. Se sabemos que as crianças e os jovens agricultores desempenham tarefas em casa e aprendem no trabalho, daí porque esta agricultura é chamada “familiar”, podemos concluir que a destruição das escolas rurais, substituídas por escolas-pólo ou escolas-núcleo, pode ser mais uma estratégia para deixar essas crianças e jovens agricultores sem escola ou, mesmo freqüentando-a, negar-lhe todo o potencial de conhecimento que ela é capaz de oferecer (RIBEIRO, 2002b, p. 53).

A escola rural que até então se construía, mesmo com dificuldades, no espaço de vivência das crianças e jovens, filhos de agricultores, transformou-se, segundo Canário, em um “veículo de penetração de uma cultura urbana e laica” (2000, p. 124). O mundo rural, visto como subdesenvolvido, foi desprovido de sua escola, e, assim, o processo educativo ficou descolado de sua realidade, de seus saberes, de sua cultura e de seu trabalho. “O processo de progressivo encerramento das escolas em meio rural, [...], traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural” (CANÁRIO, 2000, p. 124).

Se antes a escola, que estava situada no meio rural, já, de certa forma, transmitia aspectos da cultura urbana, quanto mais agora, com uma escola no ambiente urbano destinada a jovens do campo, obrigando-os a estarem em contato direto com essa cultura, que apenas forma para o trabalho urbano industrial. Com isso, os jovens são deslocados cada vez mais cedo, de seu ambiente familiar, pois “[...] as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42).

Esse deslocamento imposto aos jovens rurais é caracterizado pelo sonho de uma melhor qualidade de vida e de trabalho. A igualdade que estes buscam na cultura urbana, a partir da promessa contida no discurso dos meios de comunicação,

²⁰ Fundo de Desenvolvimento e Apoio ao Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, que atualmente está se estendendo, com nova legislação aprovada no Congresso, a toda a Educação Básica, ou FUNDEB.

é marcada, na maioria das vezes, pela perda da sua identidade rural. Muitas vezes, para esses jovens, o ser agricultor causa vergonha diante dos amigos da cidade.

A escola rural [...] tem servido ao capitalismo urbano, mantendo baixo o valor da mão-de-obra nas concentrações urbano-industriais. Esse capitalismo em expansão começa a exigir do egresso do campo uma pré-qualificação mais completa, que se apresente sob a forma de mais anos de escolarização do que é possível obter nas escolas de grande parte do país (ANDRADE, 1990, p. 108).

A prática educativ do e no meio rural traz imbricada a relação da escola com o seu trabalho. No entanto, com a nucleação das escolas do Ensino Fundamental, essa relação dissociou-se e o meio rural é negado nesse processo. A escola, que até então se colocava como parte integrante do processo produtivo, diante da realidade atual “vai perdendo sua identidade e sua referência como centro do processo comunitário” (LEITE, 1999, p. 85).

Há a negação do meio rural no contexto educacional como também há a “não valorização dos conhecimentos que os alunos trazem da experiência com seus familiares e nem é considerada a realidade de suas vidas” (SILVA, 2004 p. 14). Ao observar o contexto educacional percebe-se que

[...] a dimensão e a extensão do processo escolar, na forma de trabalho e jornada de produção, faz com que o homem do campo se assuma constantemente como aprendiz, considerando que a atividade exercida no campo sempre tem novidades ou algo novo a ser apreendido. Esse tipo de aproximação entre trabalho e escola, praticamente perdeu-se ao longo do processo de escolarização urbana que, de certa maneira, sempre pretendeu a universalização dos conhecimentos e do modelo científico-tecnológico do momento (LEITE, 1999, p. 85).

A educação urbana destinada aos alunos provenientes do meio rural se coloca, em muitos casos, como uma das razões da repetência e do atraso de muitos desses alunos e, conseqüente desistência de outros tantos deles. Isso porque, “[...] o planejamento escolar não considera a sazonalidade do sistema plantio/colheita” (LEITE, 1999,p. 79).

Segundo Caldeira (1960, p. 110), os jovens são responsáveis pela colaboração junto às famílias nos trabalhos da propriedade, o que, muitas vezes, pode causar a desistência ou a perda do ano escolar desses jovens. O trabalho desses jovens, em diversos contextos familiares, se coloca como indispensável para

a própria subsistência da família. Pensar a educação do meio rural é pensar em novas alternativas para esse processo educativo, em uma realidade que é histórica, mas, que, no entanto, está sendo construída. Mudar esta realidade é ponto fundamental para a transformação e “emancipação” do meio rural, pois hoje,

[...] a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir o conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

Diversas discussões e debates em torno da educação do Campo estão sendo realizados desde 1998 após a *I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo*. A partir daí, busca-se elaborar objetivos e a lutar por uma escola do e no campo (CALDART, 2000, p. 41-42). Já foram conquistadas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo nas Escolas do Campo* (BRASIL/MEC. Resolução 1 de 03/04/2002). No entanto, há um longo caminho a ser percorrido, para que tenhamos uma educação que, realmente, leve em conta o contexto rural. Principalmente, dentro deste contexto, o trabalho agropecuário em todas as suas especificidades, para que, assim, haja uma transição desta educação para uma mais participativa, na qual a realidade rural não se perca em meio a uma cultura e formação que a subordinam hoje ao contexto urbano.

A escola rural precisa ser pensada a partir de sua base para poder contribuir ao desenvolvimento desse espaço submetido, historicamente, a uma ideologia de atraso. A educação do campo que está se construindo precisa contribuir para

[...] formar pessoas autônomas, preparadas para participar da vida política de seu município e de seu país, para formar técnicos comprometidos com um projeto popular de sociedade e com uma agricultura ecológica sustentável e para produzir conhecimentos e tecnologias que sejam do interesse do movimento social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (RIBEIRO, 2002b, p. 52).

Segundo Conceição Paludo (2002, p. 48), o que interessa e o que se busca para os trabalhadores e trabalhadoras do campo é uma educação pensada a partir da concepção de Educação Popular pautada no “conhecimento crítico, emancipação, respeito ao saber popular, construção coletiva, organização popular, transformação, identidade, respeito às diferenças, autonomia, práxis [...]”.

Trabalhar em uma perspectiva de educação emancipatória para os trabalhadores e trabalhadoras do meio rural é levar em conta seus anseios, suas necessidades, proporcionando sua participação na construção desta nova perspectiva educacional, para que haja a transformação deste meio, espaço este que é de vida, de trabalho, de relações e aprendizagens. Essa educação deve ser:

[...] política e ideológica, na medida em que se vincula a um projeto do futuro, preocupada em discutir as possibilidades de sua efetivação; intelectual, visto em que se preocupa em construir referenciais conceituais que permitam a indivíduos e coletivos seguirem em frente de forma autônoma; técnica e voltada para a produção, não porque profissionalize, mas porque procura dar a compreensão dos processos de trabalho hoje em curso, articulado com aprendizagens específicas que possibilitem, por meio do trabalho, a reprodução material digna da vida e a construção de alternativas; e de valores, porque procura formar sujeitos que buscam construir-se e humanizar as relações com seus semelhantes e com a natureza (PALUDO, 2002, p. 49).

No entanto, para construirmos uma educação rural nessa perspectiva é preciso reconhecer a centralidade do trabalho e as relações por este estabelecidas, enquanto educativas, pois:

[...]uma escola formadora de homens e mulheres, que não separa o trabalho e a formação, que se articula com a produção, o meio-ambiente e o mercado, que se constitui em pólo cultural, em espaço integrado e integrador de experiências, de aprendizados, de participação, de produção de novos conhecimentos, de constituição de identidades indígenas e camponesas, pessoais e coletivas, na luta por direitos e contra a discriminação e a opressão; esta é uma escola estratégica para desenvolver o campo [...] (RIBEIRO, 2002b, p. 55).

A educação rural, sendo pensada e refletida no contexto educacional atual, ainda que de forma meio tímida, precisa partir da perspectiva da construção social do conhecimento e dos saberes, resultantes das relações que se estabelecem no trabalho produtivo, uma vez que:

O ponto de referência fundamental de toda a intervenção educativa é constituído pelo triangulo que une a escola, as famílias e o contexto local. Num processo educativo globalizado os processos educativos das crianças tornam-se indissociáveis dos adultos e os papéis educativos deixam de ser marcados pela irreversibilidade que caracteriza a forma escolar (CANÁRIO, 2000, p. 136).

Nessa perspectiva de educação do campo, a CFR se coloca como uma nova possibilidade e um desafio para a educação rural, que está se construindo e se consolidando no Brasil. Isso quer dizer que está se avançando na busca de uma educação voltada aos sujeitos que vivem, produzem e se reproduzem no meio rural. Resta saber em que bases estão sendo elaboradas, pois não basta ter uma escola no campo. É necessária uma escola que compartilhe e construa com seus alunos novas possibilidades de produção e de emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO, SABER E TRABALHO

Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas [...]. Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho (BENJAMIN, CALDART, 2000, p. 56).

A necessidade de análise e reflexão da prática educativa desenvolvido pela Casa Familiar Rural, que leva em conta e se utiliza dos diversos tempos e espaços para a realização dessa prática com os jovens agricultores exige a retomada de alguns conceitos e concepções relevantes para esta análise e compreensão do objeto de pesquisa e dos sujeitos nele inseridos. Então, inicio este capítulo desenvolvendo uma concepção de educação, explicitando as diferentes instâncias e momentos que ela se manifesta e a centralidade que o trabalho assume no processo de formação dos sujeitos sociais. Posteriormente, procuro fazer uma diferenciação entre o saber e o conhecimento como sendo dois elementos distintos, porém, complementares. Por fim, concluo desenvolvendo a questão do trabalho dentro de uma concepção que o tem como princípio educativo e que reconhece a sua centralidade na produção da vida.

2.1 Conceito de educação

Conceituar educação vai muito além de conceber a formação humana como um educativo que buscamos na escola. A Lei 9.394/1996 confirma isso ao definir, em seu Art. 1º, que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. E ainda, em seu § 2º, afirma “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Educar-se é conceber-se enquanto ser participativo e atuante na sociedade, modificando-a de acordo com suas necessidades. Nessa mesma linha de pensamento, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, afirma que:

[...] educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2005, p. 98).

O ser humano é a única espécie que depende de um longo processo educativo, desde o seu nascimento, para tornar-se humano. Ao contrário do homem, o animal age por instinto, cria e produz para suprir as necessidades de sobrevivência da espécie. Os seres humanos, através do trabalho se modificam e, por meio de sua produção prática, também modificam a natureza. Porém, pelo fato de homem e animal fazerem parte da natureza, ao se reproduzirem eles mesmos, reproduzem por sua vez a natureza (MARX, 2002, p. 117). Ainda, segundo Frigotto (1998a, p. 29), “o ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo”.

Na educação do campo confirma-se, de modo visível, o vínculo com o trabalho.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de formação material de sua existência (CALDART, 2000, p. 55).

O trabalho passa a ser princípio educativo, a partir do momento em que concebemos o ser humano como um ser histórico, que se constrói a si mesmo e aos outros de acordo com suas necessidades e, dessa maneira, estabelece relações com outros seres humanos. “O trabalho [...] deve contemplar a dimensão coletiva da cooperação e a dimensão pessoal da realização” (RIBEIRO, 2002a, p. 13).

Reconhecer a centralidade do trabalho na formação humana e no fazer-se humano é compreendê-lo, também, como

[...] um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2003, p. 50).

Ao assumirmos o trabalho como princípio educativo da formação humana, entendemos que o fenômeno educativo não se limita a um determinado período da vida e a um local específico. O educar-se é um ato contínuo de construção e reconstrução de si mesmo, dos saberes incorporados pelas experiências, das relações que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Segundo Enguita, o trabalho ocupa lugar central na educação porque é ele que “distingue o homem como gênero e porque é a forma com que o homem se relaciona com a natureza” (ENGUIITA, 1993, p. 104).

Considerar a relação entre trabalho e educação é conceber a formação humana como resultante de processos educativos que acontecem nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, etc., mas, sobretudo, é conceber que “todo ato educativo tem uma intencionalidade política” (ARROYO, 1999b, p. 29).

O ser humano, ao construir-se historicamente vai modificando-se a si e a sociedade, pelo trabalho, de acordo com as necessidades de sobrevivência e anseios. Entretanto, na sociedade capitalista,

[...] ao invés de ser a atividade que medeia as relações entre os seres humanos e, destes, com a natureza, ao invés de ser a expressão da vida humana, ao invés de ser a realização e a formação do homem como um ser-espécie, o trabalho impõe ao trabalhador a unilateralidade e a alienação; as relações sociais são de dominação e exploração (BONAMIGO, 2002, p. 51).

O trabalho, nesse sentido, deixa de ser promotor das relações sociais, privando cada ser humano de uma formação integral que lhe permita a transformação da realidade; ao invés disso, é sinônimo de expropriação.

Se o conceito de trabalho sempre esteve relacionado à satisfação de necessidades, isto é, à necessidade de sobrevivência do trabalhador, sua natureza social tem se condicionado aos limites da “empregabilidade”, entendida como capacidade de obter lugar relativamente permanente no mercado de trabalho (CRUZ, 1999, p. 182).

Assumir a centralidade do trabalho na formação humana, ou seja, na construção do humano enquanto humano, em suas práticas cotidianas, não quer dizer que se reduza ou se ignore a importância da escola. Segundo Arroyo, cabe à escola:

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade (ARROYO, 1999a, p. 27).

A escola precisa dar sustentação aos aprendizados trazidos por seus educandos, ampliando seus conhecimentos, e não se reduzindo a uma mera repassadora de conteúdos abstratos e sem significados, apenas para atender o sistema capitalista de produção. “O indivíduo é o que a sociedade faz dele, e o que distingue um indivíduo de outro é, em grande parte – no fundamental – produto da sociedade” (ENGUITA, 1993, p. 91).

Para isso, seria necessário que os conhecimentos escolares estivessem relacionados aos saberes do trabalho, aos valores, à cultura e à formação que acontecem fora da escola (ARROYO, 1999a, p. 27), especialmente, quando nos referimos à educação do campo, por se tratar de uma realidade diversa da urbana e de sua cultura. Essa tomada de consciência precisa estar vinculada a uma formação humana diferenciada, em se tratando da realidade rural.

Sérgio Celani Leite retoma o conceito de educação para afirmar que esta

[...] educação é [...] razão (elaboração mental), aprendizagem (trabalho de construção e reconstrução dos conhecimentos elaborados) e conflito (exercício prático do saber), ou seja, transformação da realidade, intervenção direta na história (LEITE, 1999, p. 13).

Embora em outra realidade, distante no tempo e no espaço, a Rússia pós-revolucionária dos anos 20 do século XX, Pistrak faz afirmações que têm inspirado os pesquisadores educacionais brasileiros. Salienta este educador russo que o trabalho da escola precisa estar ligado ao trabalho social, a uma atividade que, realmente, possa oferecer ao contexto socialmente construído uma utilidade, sem perder seu valor essencial, seu aspecto social, e nem, reduzindo-se à aquisição de

algumas normas técnicas e nem, apenas, a procedimentos metodológicos (PISTRAK, 2003, p. 38).

Enfim, evidenciar a centralidade do trabalho na formação humana não significa reduzir o processo educativo à aquisição do saber de uma técnica, mas é o formar-se humano no trabalho e pelo trabalho. “O trabalho, como a sociedade, deve ser transformado, e é no processo dessa transformação onde o indivíduo atual alcançará sua verdadeira dimensão humana” (ENGUIA, 1993, p. 103).

2.2 Saber e conhecimento

Desenvolver uma discussão em torno de dois conceitos, como saber e conhecimento, coloca-se como necessária para uma melhor compreensão em torno do tema que trato ao longo da dissertação. Mas, também, tal discussão é um tanto complicada, devido às conotações que estes conceitos recebem nas diversas áreas do conhecimento e “que não encontram consenso entre os pesquisadores” (TERRIEN, 1996, p. 56).

Ao estabelecer como objeto de pesquisa uma Casa Familiar Rural, me deparo com objetivos por esta estabelecidos que visam a uma melhor relação entre ensino/aprendizagem de seus alunos. Isso porque, estes, são provenientes de uma realidade distinta daquela trabalhada pela educação formal, o meio rural.

Acredito que esta discussão se faz pertinente por eu tratar a questão dos saberes e da cultura que os alunos da CFR trazem desta realidade, da qual os monitores partem para a construção e sistematização de novos saberes e conhecimentos, unindo a teoria e a prática.

Na busca em diversos autores para fazer uma conceituação e diferenciação entre saber e conhecimento, acabo por me deparar, ao longo dos textos, com diferentes nomenclaturas por estes incorporadas. Dentre esses autores destaco alguns que poderão auxiliar na compreensão desta discussão: *saber e conhecimento, saber social e saber sistematizado, conhecimento formal e não formal, conhecimento e conhecimento científico, saber e saber científico, conhecimento pessoal e conhecimento escolar*, etc.

Definir o conceito de conhecimento e diferenciá-lo do saber é tarefa complicada, já que muitas literaturas não fazem esta diferenciação ou mesmo

colocam como tendo o mesmo sentido. O conhecimento, propriamente dito, é historicamente construído e apropriado pelo ser humano, ao longo de sua vida.

Se a realidade é histórica, o conhecimento não pode ser senão histórico. [...] o conhecer se dá para o homem a partir de sua prática concreta e não abstratamente. O conhecimento específico só “faz sentido” quando referido à totalidade social maior, o que se dá, em seu nível mais alto, através da incorporação de um referencial teórico que “explique” o real (ROSSI, 1981, p. 116).

A realidade é resultante de uma construção histórica, dessa forma, o conhecimento faz parte e é elaborado nesta, logo, “o saber científico [ou o conhecimento como está sendo denominado aqui] é [...] uma construção da mente, fundado pela confrontação com a realidade, elaborando-se por uma ruptura em relação às evidências anteriores” (GIORDAN, 1996, p. 158).

Segundo Chabchoub,

[...] o conhecimento é em geral, definido em árabe como o contrário da ignorância; haveria nessa lógica estática dois estados: o conhecimento e a ignorância; e a passagem entre os dois estados realiza-se quando se bebe conhecimento de uma fonte externa (um livro, um professor) e preenche-se o espírito (Op. cit., 2001, p. 114).

Dessa forma, pode-se considerar o conhecimento como uma construção social, o qual tem uma “aprovação” científica, que o torna válido. Assim, este é ensinado e aprendido em instituições formais de ensino. E mais, é uma “construção sistemática que, por vezes, inclui ciência e tecnologia” (THERRIEN, 1991, p. 21).

O conhecimento é obtido de forma sistemática e organizada. Neste caso, tanto pode confirmar o senso comum, através de uma educação escolar conservadora e distanciada do mundo do trabalho e seus conflitos, quanto pode ser um instrumento de desvelamento do senso comum.

O saber dentro dessa concepção recebe outra conceituação, mais aberta, mas com seu valor e aceitação, pois também é construído na relação de homens e mulheres, ou seja, na relação social. Aqui o saber é chamado de senso comum.

O senso comum, resultado da educação familiar e das experiências de vida, é, portanto, carregado de contradições porque, se de um lado a educação familiar que recebemos é conservadora – e Gramsci se referia, especialmente a educação

religiosa - por outro as camadas populares, nas suas experiências de vida e trabalho percebem que são exploradas e que estão subordinadas²¹.

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. [...] Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito. Isso só é possível se esse sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe (CHARLOT, 2000, p. 63).

Charlot ainda coloca que “adquirir saber permite assegurar-se de certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles [...]” (Op. cit., 2000, p. 60). Esses saberes, segundo Ribeiro (2002a, p. 3), são incorporados tanto pelas crianças como pelos trabalhadores através “[...] da experiência e pelas práticas profissionais acompanhadas pelos pais e/ou pelos artesãos”, sendo que este saber repassado de modo informal, sem a frequência em um ambiente formal de ensino, estava bem presente no período artesanal de produção, quando se tinha os aprendizes, que por meio da realização de pequenos ofícios, construía e sistematizavam novos conhecimentos, já que para estes o conhecimento científico, construído socialmente, lhes era negado.

Mas o saber que aqui se coloca “[...] só tem sentido e valor por referência as relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 64), pois este depende da realidade que se está inserido e da cultura presente em cada ser humano, família, comunidade, etc. Isso porque:

[...] o saber não se adquire de imediato, pela observação: [mas é pela observação constante incorporamos muito do que sabemos e assim podemos colocar em prática] elabora-se a partir das concepções vigentes, através de um longo processo de retomada e decantação que desemboca sobre a construção de outra aproximação da realidade (GIORDAN, 1996, p. 155).

Através da práxis transformadora que o homem estabelece mediante seu trabalho, produzindo suas condições objetivas para sua subsistência, este produz cultura, e, é nessa práxis humana e na sua relação com a práxis política, que podemos captar uma dimensão educativa e construir saberes, relacionando o conhecer e o agir (TERRIEN, 1991, p. 19-20).

²¹ Ver mais sobre o senso comum e conhecimento em Gramsci (1991) e Saviani (1996).

Os saberes são construídos independentes da relação que se tem com o trabalho (alienado ou não) e com suas práticas produtivas, o que não quer dizer que este saber será incorporado pelo capital.

O cotidiano das relações de trabalho assalariado se constitui concretamente para o trabalhador no limite e, ao mesmo tempo, na possibilidade de elaboração de um novo saber gerado nas contradições do sistema de controle, nas ambigüidades do contrato de trabalho, levando o trabalhador a se descobrir explorado, injustiçado, a se identificar como sujeito de direitos, a caminhar no sentido da construção de sua identidade social (NORONHA, 1985, p. 9).

Quando trago a questão do saber, me reporto, mais especificamente, aos saberes construídos e transmitidos pelos agricultores e agricultoras nas suas práticas sociais. Tais saberes são resultantes de uma cultura diferenciada que, muitas vezes, passa de pai para filho, de mãe para filha. Muitos desses saberes estão se perdendo neste contexto de modernização do campo, de lutas, de conquistas, perdas, mas, sobretudo, de produção de vida.

Queiroz conceitua o saber dos trabalhadores e trabalhadoras como um saber social e o define como sendo

[...] aquele que é produzido nas relações produtivas, políticas do campesinato, bem como aquele saber que é síntese do confronto com o saber científico que chega via técnico das instituições, via escola, através da professora e agentes pastorais (QUEIROZ, 1992, p. 132).

Falar dos saberes construídos e herdados pelos homens e mulheres do meio rural, que vivem do trabalho da terra, é falar de dificuldades, mas é também falar de alegrias, de práticas consolidadas, de ensinamentos e de aprendizagens. São saberes que trazem marcas de histórias de vida, de trabalho, de indignação. No entanto, é isso que move esses trabalhadores a buscar o saber, a construir saberes novos e a lutar pela escola, pela apropriação do conhecimento socialmente produzido.

O saber da experiência do trabalho educacional. O saber gerado na luta dos novos movimentos sociais, bem como o saber da experiência do trabalho de produção material, entre outros, são modos de apreensão da realidade em que a interação desvela formas de racionalidade que ultrapassam os limites

da racionalidade estreita, a “razão instrumental”, explodindo o conceito tradicional de cientificidade (THERRIEN, 1996, p. 69-70).

No contexto atual de modernidade, os agricultores passam a fazer parte de um espaço que não lhes pertence, a incorporar saberes que não são seus, mas mesmo assim, acabam por produzir novos saberes resultantes dessa sua nova condição de trabalho e de vida.

Este saber social elaborado é gerado no cotidiano de luta do trabalhador nas suas relações de produção. É um saber que se cruza na relação do trabalho, um saber fruto da prática produtiva, um saber esmagado a todo momento pela classe dominante. Um saber de resistência (THERRIEN, 1991, p. 17).

Segundo Queiroz (1992, p. 137-139), é este saber social “[...] construído no dia-a-dia, a partir de sua experiência de vida e de trabalho [...]” desses trabalhadores e trabalhadoras; nesses saberes produzidos e transmitidos a outras gerações, pode-se observar um processo de resistência.

Na ânsia de trabalhar os conceitos: saber e conhecimento, acredito que aqui se faz necessário mostrar como se dá a imposição do conhecimento científico sobre os saberes passados e construídos por gerações, tanto na produção fabril como na produção agropecuária.

Quando falamos em produção artesanal, fica clara a questão dos saberes passados de pai para filho, ou mesmo, para os aprendizes. Mas com o desenvolvimento das ciências, passa a se exigir uma nova concepção de conhecimento, que se legitima, deixando os saberes, que até então “serviam” para a produção, de lado, ou mesmo anulando-os. “[...] historicamente, o que se tem percebido é que este saber é negado socialmente” (QUEIROZ, 1992, p. 130).

No meio rural, essa situação se apresenta da mesma forma. Os técnicos agrícolas que lá chegam para “orientar” aqueles trabalhadores e trabalhadoras não partem dos conhecimentos e dos saberes que são incorporados “no” e “pelo” trabalho desses trabalhadores. Trazem os pacotes prontos, com novas tecnologias os quais os agricultores são obrigados a implementar, sem mesmo se apropriar do conhecimento científico que ali foi incorporado. Há uma oposição do conhecimento científico em relação ao saber da experiência.

Mesmo que esses saberes sejam negados pelo capital, percebe-se que

[...] na medida em que se coloca a questão da distribuição do conhecimento a partir da relação de produção, vê-se que a presença do trabalho na própria constituição do conhecimento indica para o trabalhador que os conteúdos culturais de que se vêm privados são também seus, apesar de mutilações e deformações (CURY, 1984, p. 7).

Queiroz afirma que “este saber supera o conhecimento quando os assentados [e eu acrescentaria os demais trabalhadores e trabalhadoras] se apropriam deste para sua luta e para a transformação das suas condições de vida” (Op. cit., 1992, p. 1370).

O que queremos e o que buscamos não é a supremacia de um ou de outro, mas é complementaridade entre saber e conhecimento científico. O meio rural tão rico e tão fértil de saberes está se descaracterizando; os saberes estão se perdendo em meio às tecnologias, eles já não “servem” mais.

Portanto, é nesse sentido que tento mostrar o trabalho da CFR, que procura partir da realidade e das experiências que os alunos possuem, para se refletir e aí incorporar novos conhecimentos e formas diferenciadas de se produzir sem que os seus saberes sejam desconsiderados, mas sim, incorporados às tecnologias. Saberes simples como as formas de plantio de vegetais, legumes, etc., épocas, “segredos” de uma boa produção, passados por várias gerações, são perdidos em meio a modernidade imposta por interesses de fora.

2.3 Trabalho como produção da vida

A educação, o trabalho e a produção da vida humana são compreendidos como dimensões históricas indissociáveis. Ao refletir sobre o sentido do trabalho hoje, [...] estamos refletindo sobre a forma de apreendê-lo, não por categorias estáticas, engessadas, mas como formas de expressão da produção da vida humana (VENDRAMINI, 2002, p. 73).

Desenvolver um trabalho de pesquisa, dentro de uma realidade social específica como é a CFR de Francisco Beltrão, nos permite trabalhar dentro de uma perspectiva de constante mudança e contradição que precisa ser levada em consideração, e, mais especificamente, quando tratamos da questão do trabalho

agrícola e sua relação com a questão escolar, como é este caso da educação rural. Assim, assumir a centralidade do trabalho numa perspectiva de formação do ser humano é concebê-lo como princípio educativo nas relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza. Mas, na ótica da contradição, é ver também o trabalho como situação e espaço desumanizantes, como ocorre hoje. Levando em conta essas duas dimensões que o trabalho assume, é que procurarei trazer o caráter humanizante do trabalho dentro de diferentes contextos que este é concebido, enfocando a perspectiva do trabalho como alienação e como produção de vida.

O mundo do trabalho, sendo um elemento integrante e intrínseco da sociedade, passa por transformações significativas, modificando as concepções do trabalho e tendo como resultado diversas mudanças na vida dos trabalhadores, e, em consequência, no ambiente familiar e na vida social como um todo.

Na sociedade burguesa, a noção de trabalho bifurca-se em duas vias: o trabalho como via positiva, e o emprego como via negativa, produzindo-se três tipos de ocorrências novas: o desemprego, a separação entre trabalho e educação e a necessidade de currículos diferenciados, mutáveis, conforme as diferentes profissões o exigem (RIBEIRO, 2002a, p. 3).

Dentro desse contexto de transformação dos processos produtivos como um todo, o trabalho, enquanto princípio educativo e como promotor da vida, passa a ser questionado e repensado.

Com a inovação científico-tecnológica aplicada ao mundo do trabalho, a mudança na forma de produção se colocou como necessária para a reprodução/acumulação do capital. Enquanto que na produção artesanal²², o trabalhador detinha o domínio de todo o processo produtivo do objeto que fabricava na sua própria oficina, na produção industrial esse trabalho passa a ser parcelado, no qual o capital passa a apropriar-se do resultado dessa produção. Conforme Antunes (2003, p. 19), “o *sistema de metabolismo social* do capital nasceu como resultado da divisão social do capital que operou a *subordinação estrutural do trabalho ao capital*”.

²² A produção artesanal foi o modo de produção desenvolvido na Idade Média e no Renascimento. Nesse modo de produção o trabalhador possuía todos os instrumentos utilizados na produção de mercadorias. O artesão e as corporações de ofício foram sendo substituídos, a partir do século XVI, pelo trabalhador assalariado, devido ao desenvolvimento industrial (COSTA, 1997, p.86). Ver mais sobre produção artesanal em COSTA, Cristina. Sociologia: Introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

No modo de produção industrial, há uma cisão do processo produtivo em benefício do capital, visando uma maior produção em tempos menores e com uma taxa de lucro cada vez maior.

A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores [...] não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial [...]. Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital [...]. O trabalhador da manufatura incapacitado naturalmente, por sua condição, de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina capitalista (MARX, 1984, p. 412-413).

O processo de produção capitalista busca reduzir seu capital variável (trabalhadores) e em contrapartida aumentar seu capital constante (máquinas com novas tecnologias) é o que Antunes, (2000, p. 55) diz ser uma “substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto”, e, nesse caso, o trabalhador passa a “[...] servir sempre a uma máquina parcial [...]” (MARX, 1984, p. 482).

Com essa chamada reestruturação produtiva, se assim podemos dizer, em decorrência da necessidade de uma maior produtividade “[...] ocorreu, através de reorganização da produção, redução do número de trabalhadores, intensificação da jornada de trabalho, surgimento dos CCQs e dos sistemas de produção *just-in-time* e *kanban* [...] (ANTUNES, 2004, p. 17). De acordo com Salgado (2004, p. 9), tal sistema produtivo “[...] ”exclui” e “inclui” , seguindo uma lógica perversa, que não leva em conta a experiência e a história dos trabalhadores”.

O sistema capitalista de produção se coloca como antagonico e contraditório em vários sentidos. Assim,

A contradição essencial do modo de produção capitalista, em que a produção de bens é social e a apropriação da riqueza produzida é privada, rege também a noção de trabalho na sociedade burguesa. De um lado está a visão positiva de trabalho como produtor de riquezas e justificador da propriedade privada, de outro, o sistema reproduz a via negativa ou a exploração do trabalho enquanto emprego, que gera dependência, subordinação e pressupõe o desemprego ou o “não-trabalho (RIBEIRO, 2002a, p. 5).

Nessa perspectiva, há autores que trabalham a questão de crise do trabalho. Gorz (1982) e Offe (1989) argumentam sobre o “fim do trabalho” ou sobre o “fim da sociedade do trabalho”. Isso porque analisam apenas as transformações do processo capitalista de produção, o que acaba por evidenciar o alto número de trabalhadores desempregados e subempregados, focando, portanto, apenas um ângulo da questão. No entanto, essa perspectiva do fim do trabalho quando analisada e desenvolvida por outros autores, como Antunes (2000) e sob novos olhares, acaba sendo questionada. O que se pode notar é a mecanização do processo produtivo em vista de uma maior produtividade para o capital, que tem como consequência uma reestruturação de processos de organização social, tendo em vista o desemprego. Enormes contingentes de trabalhadores desempregados precisam lançar mão de novas alternativas viáveis dentro deste contexto e que possam garantir a subsistência familiar.

A transformação ocorrida no modelo de trabalho assalariado levanta várias questões na sociedade atual relacionadas ao desenvolvimento e à automação da produção, resultando no desemprego estrutural. Para Antunes, porém, essa realidade que o trabalho se encontra não se coloca como suficiente para argumentar sobre o fim do trabalho.

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso, quer em direção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção a desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma *sociedade produtora de mercadorias*. Ainda que presenciando uma redução quantitativa (com repercussões qualitativas) no mundo produtivo, o *trabalho abstrato* cumpre papel decisivo na criação de valores de troca. As mercadorias geradas no mundo do capital resultam da atividade (manual e/ou intelectual) que decorre do trabalho humano em interação com os meios de produção (ANTUNES, 2000, p. 83).

Essa argumentação feita por Antunes ganha força e é reforçada quando outros autores afirmam que “o que está a esgotar-se, nos parece, é um determinado paradigma, o do trabalho industrial assalariado, regulado pelo Estado social.” (RIBEIRO, FERRARO, VERONEZ, 2001, p. 103).

Com essa grande mudança ocorrida na sociedade do trabalho, há uma nova exigência desse novo processo de produção, devido à interação entre trabalho e

desenvolvimento científico-tecnológico visando automatizar o processo produtivo. Busca-se uma força de trabalho cada vez mais flexível e com competências múltiplas. Mas isso, segundo Antunes, não elimina o trabalho e nem o substitui pela ciência.

[...] ao invés da substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que se pode presenciar no mundo contemporâneo é uma maior *inter-relação*, uma maior *interpenetração* entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre atividades laborativas e as atividades de concepção, que se expandam no contexto da reestruturação produtiva do capital. O que remete ao desenvolvimento de uma concepção ampliada para se entender sua *forma de ser do trabalho* no capitalismo contemporâneo, e não à sua negação (ANTUNES, 2000, p. 163).

Ao assumirmos a centralidade do trabalho na vida humana contrariando os que vêem o seu “fim”, acabamos por nos deparar com novas alternativas que a sociedade do trabalho nos coloca. Estas se fazem necessárias neste novo contexto social de produção e trabalho para a sobrevivência e subsistência de muitos trabalhadores, que ficam à margem desse processo produtivo moderno.

Nesse novo contexto produtivo, há o “surgimento de novas modalidades de trabalho social” (RIBEIRO, FERRARO, VERONEZ, 2001, p. 102-103). Essas novas formas de trabalho são explicadas e exemplificadas também por Antunes. Segundo este autor, essas novas modalidades de trabalho são resultantes da “[...] *subproletarização* do trabalho, presentes nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, “terceirizado”, vinculados à “economia informal”, entre tantas modalidades existentes” (ANTUNES, 2000, p. 52).

Essas novas modalidades em que o trabalho se apresenta são resultantes do desemprego e da exploração dos trabalhadores, que, por sua vez, têm como causa o movimento de reprodução do capital, apropriando-se do produto de seus trabalhos e investindo em novas tecnologias. “Apropriando-se dos corpos e das almas de homens e mulheres, o capital imprime os saberes dos trabalhadores em máquinas “inteligentes”, buscando, assim, libertar-se da sua relação antagônica com o trabalho” (RIBEIRO, FERRARO, VERONEZ, 2001, p. 105).

Na sociedade capitalista, os processos de expropriação e de alienação do trabalho não se manifestam, apenas, no modo de produção industrial urbano. Como

já mencionei, no capítulo 1. Essa expropriação se manifesta também no espaço rural entre os trabalhadores agrícolas. Além de terem seu trabalho explorado ou mesmo ficarem sem um trabalho, têm expropriadas de si as condições de produzir o seu sustento, destaque-se que muitas vezes, por meio de trabalho familiar, era possível a transmissão de suas culturas e saberes passados de pai para filho.

[...] o trabalho produtivo, sob o domínio do capital, se constitui em negatividade, alienação de vidas. Nas nações capitalistas, trabalhamos para viver, para produzir um meio de vida, mas nosso trabalho não é vida em si, porquanto, trata-se de uma atividade imposta por uma necessidade externa – a necessidade do capital (FRIGOTTO, 1991, p. 268).

Pode-se dizer que

[...] na perspectiva do capital pode ser que este “trabalho” esteja em vias de esgotar-se [...] o que não significa a eliminação do trabalho como possibilidade de relação humano produtiva, criadora, prazerosa dos homens e mulheres entre si e como natureza (RIBEIRO, FERRARO, VERONEZ, p. 105).

Apontando para a perspectiva do trabalho como produção de vida, destaco o trabalho desenvolvido pelos alunos e alunas das Casas Familiares Rurais. O trabalho realizado por eles, tanto na escola como aquele realizado nas propriedades, não é um trabalho capitalista do ponto de vista da remuneração, da obtenção de um salário, mas do ponto de vista cultural é um trabalho para a produção de vida, sem perder, no entanto, o caráter de trabalho.

Nesse caso, o trabalho passa a ser produção de vida porque visa a subsistência sem ter o caráter de acumulação. Assim, o trabalho no meio rural, nessas condições, não perde sua centralidade no processo educativo. Pelo contrário, nesse caso, o trabalho torna-se um elemento determinante no processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho passa a ser princípio educativo quando os monitores partem da realidade do trabalho vivido por seus alunos, trazem para a CFR e aplicam esse mesmo trabalho na prática para fazer a reflexão e, aí, os alunos voltam para casa e aplicam os resultados no trabalho de seu dia-a-dia no ambiente familiar.

[...] a profissionalização ou a educação vocacional, pode ser definida como “estudar para trabalhar” ou estudar para obter ou ser colocado em um emprego. [...] a pedagogia do trabalho é, na verdade, “trabalhar para aprender”, enfatizando-se o caráter do trabalho como meio de acesso ao conhecimento, apesar do fato de esta supersimplificação do que a pedagogia do trabalho realmente é, pode empobrecer sua compreensão real. Em sua mais profunda complexidade, a pedagogia do trabalho é um sistema onde o trabalho é, ao mesmo tempo, instrumento epistemológico, um instrumento de mediação com o mundo, um objeto de estudo e um meio para a integração entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, no limite, crítica e transformação do mundo (ROSSI, 1981, p. 123).

Portanto, o trabalho não perde a centralidade no processo de formação humana, desde que seja desenvolvido para a produção da vida, para a subsistência, visando uma formação integral para a vida e não para a acumulação em benefício do capital. E no caso do trabalho desenvolvido pelos alunos e alunas da CFR e orientado por seus monitores, se coloca como uma nova alternativa para a retomada de saberes e culturas que estão sendo perdidas ao longo do tempo, por conta da exploração do trabalho tanto no espaço urbano como espaço rural.

CAPÍTULO III - ORIGEM E CONSTITUIÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL

A CFR desenvolve a Pedagogia da Alternância, relacionando escola, trabalho e comunidade; procura unir teoria e prática, articulando trabalho agrícola e escola. Nesse sentido, contribui tanto para a formação do jovem quanto para com a própria comunidade em que este jovem está inserido.

Por se tratar de uma iniciativa pioneira para a educação, no Brasil, e tendo em vista a pouca reflexão acerca do trabalho desenvolvido pelas CFRs, é que se faz necessário uma análise desta modalidade de educação articulada ao trabalho. Segundo Nosella, (1977, p. 12), comparando as CFRs com os tipos tradicionais de ensino para o meio rural, esta modalidade de educação diferencia-se devido aos seus objetivos e estruturas.

As CFRs têm uma peculiaridade que as diferencia da escola que se oferece hoje pelas redes estaduais e municipais de ensino. Além de receber apenas jovens, filhos de agricultores familiares, são os próprios pais e alunos, juntamente com os monitores da escola, que elaboram o plano de formação. Assim, necessita uma maior atenção em torno de seu ensino, pois, geralmente, a escola do campo

[...] é delineada com base em princípios externos ao caráter próprio do trabalho e do homem rural. Ao mesmo tempo em que pretendem preencher o que consideram um “vazio cultural”, as práticas importadas impostas por organismos representativos da educação nacional acabam por desenraizar os agricultores familiares, preparando-os para a expulsão da terra e a formação de um mercado de mão-de-obra urbana (GRITTI, 2003, p. 89).

Por se tratar de uma escola que trabalha com uma educação voltada para jovens provenientes do meio rural, as CFRs possuem, em seu grupo de professores, profissionais com formação também voltada a esta área e que já têm algum vínculo com o espaço e a cultura rural. Tal organização me estimula a fazer algumas reflexões e permite que eu me reporte a um fato interessante ocorrido quando da primeira visita à CFR de Francisco Beltrão.

Ao entrar em contato com alguns professores e conversar sobre minha proposta de pesquisa fui indagada quanto ao meu vínculo com esta realidade, o que me levou a escolher esta temática e quais os conhecimentos que possuía sobre

educação do campo e que poderiam me auxiliar na realização da pesquisa. Segundo uma das professoras, de nada valeria realizar tal pesquisa se não tiver nenhum conhecimento do assunto e compromisso com a temática, pois, além de interpretar a realidade de outra maneira, tomaria o tempo dos professores e não poderia oferecer nenhuma contribuição ao aperfeiçoamento da experiência.

A CFR de Francisco Beltrão, PR, por ter nascido de uma organização de famílias de pequenos proprietários rurais, propõe um novo objetivo de educação rural, levando em conta a realidade dos educandos, suas vivências e suas culturas. Coincide, nesse sentido, com o que definem as *Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo*, como:

O campo, [...], mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL/MEC, 2002, p. 4).

Sendo assim, quero colaborar para o aprofundamento do estudo e para a divulgação das experiências pedagógicas das CFRs, na perspectiva de que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). Dessa forma, procuro analisar a viabilidade deste ensino, como também os seus limites, dentro de uma sociedade capitalista, para a transformação do campo e me propondo a verificar como se dá a relação entre trabalho agrícola e educação escolar no Sudoeste do Paraná, por meio das CFR.

Levando em conta essas peculiaridades da CFR é que, neste capítulo, faço um resgate histórico da trajetória de constituição das CFR's na Europa até chegar ao Brasil. Procuro trazer um pouco desse histórico e os motivos pelos quais se elaborou esta proposta das CFR's e do ensino por alternância. Destaco também a conceituação da Pedagogia da Alternância, como é desenvolvida e como esse processo passa a ser autorizado e reconhecido ao longo dos anos. Por fim, trabalho a questão dos diversos tempos e espaços utilizados pela Pedagogia da Alternância em seu processo formativo, desenvolvendo uma concepção de complementaridade entre ambos.

3.1 O que é uma Casa Familiar Rural

A Casa Familiar Rural é uma instituição dentro de um município ou dentro de uma região destinada à formação diferenciada dos jovens agricultores. Busca oferecer a formação técnica, humana e gerencial aos jovens do meio rural cujas famílias obtêm seu sustento através do trabalho na agricultura, na pesca ou na agropecuária. Ela é regida por uma associação de produtores rurais, geralmente, formada pelos pais dos alunos da escola, que trabalham com um método de educação direcionado à realidade dos jovens, permitindo-lhes uma qualificação que proporcione uma maior interação e apropriação de técnicas de aperfeiçoamento da agricultura familiar (BRASIL, 2003). Tem, como ponto fundamental, a relação entre escola, família e comunidade à qual o jovem agricultor está inserido proporcionando sua interação e a troca de conhecimentos, devido à utilização da Pedagogia da Alternância.

Penso que aqui seja necessário fazer uma diferenciação, ainda que breve, entre CFR e EFA²³, termos que utilizo no decorrer da pesquisa e que estão relacionados a realidades semelhantes, mas não iguais.

As *Maisons Familiales Rurales* – MFRs, ou CFRs, assim denominadas aqui no Brasil, surgiram na França, em 1935, e trabalham com a Pedagogia da Alternância, o que significa, num primeiro momento, alternar a permanência dos alunos uma semana na escola e duas semanas na propriedade. Em contra partida, a Escola Família Agrícola – EFA é uma adaptação da metodologia francesa, na Itália, que também trabalha com a alternância, porém, esse sistema adotado pelas EFAs é diferente daquele com o qual trabalham as CFRs.

Durante a sua prática educativa, a CFR, procura desenvolver e direcionar a sua formação mais para o trabalho agrícola, não perdendo e se distanciando de sua proposta inicial, trabalhar e preparar os filhos de trabalhadores rurais para a permanência no campo, porém, não deixa de atender as suas necessidades quanto a formação escolar. Enquanto a EFA, tendo surgido em outro contexto e sendo pensada a partir de outra realidade, direciona a sua prática educativa para a formação escolar, sem deixar de trabalhar a questão do trabalho agrícola, porém,

²³ Escola Família Agrícola.

dando menos ênfase e, com isso, disponibilizando mais aos jovens que atende uma formação mais escolar (LAVAL (2004), PINEAU (2002), LAMBERT (2002)).²⁴

Em seus cursos regulares de primeiro grau, o ritmo de alternância é de uma semana na EFA e uma semana na propriedade e, [...] em relação ao Ensino Médio (2º Grau) [...] o jovem passa 15 dias na EFA e 15 dias na propriedade (ESTEVAM, 2003, p. 58-59).

Outro ponto de aproximação entre as CFRs e as EFAs, além da Pedagogia da Alternância, é que ambas trabalham com o princípio de interação entre família e escola. Por fim, CFRs e EFAs são resultado de uma construção histórica que envolve famílias, Igreja e comunidades, na busca de uma educação voltada para os jovens do campo.

Begnami (2004) destaca a forte presença religiosa na expansão das EFAs no Brasil, sobretudo por meio das CEBs – Comunidades Eclesiais de Base – mais ligadas a Igreja Católica.

A administração e a manutenção das Casas Familiares Rurais aqui na Região Sul do Brasil são feitas pelos pais através de um convênio com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR SUL)²⁵, como também, com convênios com o estado e a prefeitura municipal de cada cidade e com empresas locais.

3.2 Origem da CFR - da Europa para o Brasil

As Casas Familiares Rurais têm sua origem em um pequeno vilarejo, no Sul da França, chamado Lauzun, nos idos de 1935. As *Maisons Familiales Rurales*, assim chamadas na França, surgiram da preocupação de um pai diante da atitude do filho de negar-se a seguir os estudos dentro dos padrões oferecidos, demonstrando sua vontade e permanecer na propriedade e ser agricultor como o pai (Gov./SP: Retrato falado da alternância, 2000, p. 26).

Segundo Paolo Nosella,

²⁴ Ver e aprofundar mais sobre as diferenças entre CFR e EFA em (LAVAL (2004), PINEAU (2002), LAMBERT (2002).

²⁵ Adiante especificarei o que é a ARCAFAR SUL, fundação e objetivos.

A história das Escolas-Família é antes de mais nada a história de uma idéia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva até hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a vida dele se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo pessoalmente no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiça, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma Escola realmente para o meio rural e do meio rural [...] (NOSELLA,1977, p. 18).

As CFR são resultantes do desinteresse por parte do Estado e da Igreja com as dificuldades do homem do campo. O Estado voltado apenas para o ensino escolar urbano, e a Igreja, apesar de ter alguma preocupação com o campo, não desenvolvia um projeto de educação que respondesse às necessidades dos trabalhadores da terra. Diante da vontade dos filhos em permanecer trabalhando na agricultura, mas sem uma educação que o preparasse para esta atividade, alguns pais de família, agricultores familiares, se reuniram e procuraram o padre da Igreja para que este ajudasse a resolver o problema de oferecer uma alternativa de educação voltada para o campo aos seus filhos (BARRIONUEVO, 2005, p. 23).

Frente a este problema de se oferecer um ensino voltado à realidade do campo, porém sem que os jovens, fossem afastados de sua propriedade, pois estes precisavam trabalhar na lavoura, os pais e o sacerdote decidiram que os jovens fariam um curso técnico por correspondência, permanecendo na casa paroquial durante uma semana para discutir o material e o trabalho na propriedade.

Os trabalhos realizados por esses alunos eram enviados para a correção. Durante o período de espera de retorno do material, voltavam para suas propriedades e ajudavam no trabalho agrícola. Suas estadias na casa paroquial eram de responsabilidade da família, sendo assim, os jovens levavam a comida de suas casas. (Gov/SP: Retrato falado da Alternância, 2000).

Pelo fato de que o número de jovens aumentou muito o sacerdote da Paróquia de Lauzun dividiu os jovens em grupos fazendo um sistema de rodízio, nascendo assim a Alternância. O padre era o único professor; utilizava apenas o material que chegava à paróquia por correspondência, sendo o conteúdo, na sua totalidade, técnico-agrícola, recebendo a formação geral apenas de maneira informal.

Como a iniciativa francesa se institucionalizou, as Casas Familiares Rurais espalharam-se por todo o território francês, e, ainda, este novo método de ensino foi

adotado por diversos países do mundo todo com o objetivo de se estabelecer uma nova educação para o meio rural.

No Brasil, as primeiras experiências surgiram em 1968, no Espírito Santo, trazidas da Itália, e, como lá, denominaram-se EFAs. A iniciativa, neste caso, foi do sacerdote jesuíta, italiano, Padre Humberto Pietrogrande, que já havia estado no Brasil. Em sua passagem por aqui ficou impressionado com a situação sócio-econômica do povo, na maioria imigrante, que residia no interior capixaba. Como nesse período a Igreja passava por algumas transformações que “[...] a induziam a se preocupar não somente com uma ação sacramentalizante como também com uma ação de promoção socioeconômica do povo” (NOSELLA, 1977, p. 35), o jovem sacerdote encontrou apoio para um projeto em prol desse povo.

Porém, para que seu projeto fosse adiante precisava que instituições colaborassem, como também, necessitava da criação de um movimento ítalo-brasileiro. Com o apoio de que precisava e com a elaboração do documento da Fundação Ítalo-Brasileira, algumas decisões e ações se iniciaram para a realização de seu projeto educacional para o Espírito Santo:

- Fundação da Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES), para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações;
- Envio de pessoal brasileiro para a Itália para que alguns jovens fossem estagiar em suas Escolas-Família;
- Visita de técnicos italianos ao Brasil para conhecer a região e assim, poder traçar, juntamente com o padre jesuíta um plano de ação;
- Constituição, no Brasil, dos comitês locais para que seja a estrutura jurídica da escola (NOSELLA, 1977, p. 36-37).

Com esses passos dados, em abril de 1968, no município de Anchieta, inicia-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A partir daí, a idéia da Pedagogia da Alternância desenvolvida, neste caso, pelas EFAs se difundiu para outras cidades do estado.

Posteriormente, durante a década de 1980, chegam ao Brasil novas propostas para desenvolver a Pedagogia da Alternância, mas por meio das CFRs, um projeto totalmente desvinculado das experiências de formação por alternância desenvolvidas pelas EFAs, embora, trabalhando com a mesma Pedagogia. Pelo fato

deste projeto estar ligado a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, este era destinado à Região Nordeste do Brasil. Este movimento estava “vinculado diretamente ao movimento internacional das MFRs e sob orientação direta da UNMFRs da França, através da atuação de um assessor pedagógico na implantação e no desenvolvimento da proposta” (ESTEVAM, 2003, p. 59).

No entanto, esta formação por alternância desenvolvida pelas CFRs no Nordeste teve curta duração, devido a vários problemas que surgiram na época (Ibid, p. 59-60). Entretanto, no Sul do Brasil “[...] as Casas Familiares Rurais encontraram um terreno fértil para o seu florescimento e expansão no território brasileiro” (BRASIL, 2003).

No Sul do Brasil, o movimento em Alternância das Casas Familiares Rurais, teve início no Paraná, em 1987, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, com a discussão dos agricultores e o apoio das comunidades. Passaram a se denominar CFR, no Sul, pois diferente das EFAs, a experiência veio da França onde as escolas são chamadas de MFRs. Em 1991, iniciaram-se as Casas Familiares Rurais nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (BARRIONUEVO, 2005, p. 24)²⁶.

Devido ao bom desempenho dos jovens que estudavam nas CFRs, várias famílias interessaram-se por tal ensino. Então, com o intuito de garantir esta educação a seus filhos, fundou-se um sindicato de trabalhadores rurais com a responsabilidade para a criação da primeira Casa Familiar Rural, além de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo (NOSELLA, 1977, p. 20).

Hoje, as Casas Familiares espalham-se por todas as regiões do Brasil atendendo as características de seus alunos e de cada região.

3.3 Conceituação da Pedagogia da Alternância

Definir o conceito de alternância não é um trabalho fácil. É um conceito ainda não encontrado no glossário das ciências da educação, no Brasil, e os poucos trabalhos que fazem referência o trazem de maneira indireta e vinculada às *Maisons Familiares Rurales* da França (SILVA, 2003, p. 17). Essa dificuldade de conceituação

²⁶ Ver também na matéria “Educação que garanta a formação de agricultores”, de Lotário José Vier, que, no Rio Grande do Sul, existem hoje cinco CFRs nos municípios de Alpestre, Frederico Westphalen, Santo Antonio das Missões, Grande ljuí e Torres (VIER, 2005, p. 12).

se dá pela falta de produção e reflexão da Pedagogia da Alternância, desenvolvida no Brasil, pelas CFRs, mesmo sendo um conceito não tão recente, e, também, pelo difícil acesso aos materiais existentes.

Segundo Silva (2003, p. 18-20), o termo alternância tem suas origens no século XIV. Mas, por ser um termo utilizado em várias áreas do conhecimento e em períodos distintos, podemos lhe atribuir diversos significados, de acordo com nossa área de interesse e devido às transformações por que passa a sociedade.

Buscarei definir, ainda que superficialmente, o conceito de alternância desenvolvido pela CFR, aqui no Brasil, baseada em alguns materiais que tive acesso. Faz-se necessário essa conceituação do termo, pelo fato de que há outros entendimentos de alternância entre educação escolar e trabalho produtivo²⁷.

A Pedagogia da Alternância “brota do desejo de não cortar raízes” (CALDART, 2000, p. 59). É um método de ensino trabalhado pelas Casas Familiares Rurais, em que os educandos alternam espaço escolar e espaço socioprofissional (família/ comunidade), não perdendo seu vínculo afetivo com a família e ao mesmo tempo unindo teoria e prática, pois segundo o que cita Couceiro

A alternância considera os dois campos e trabalha o modo como se interrogam, as questões de diferente natureza que geram, valoriza o seu confronto, possibilitando que se fecundem, num processo de vai-vem permanente (COUCEIRO, 2002, p. 86).

Nesse sentido, a alternância enquanto método consiste em: jovens passarem uma semana na CFR adquirindo novos conhecimentos para a vida profissional e para a sua formação geral e duas semanas na propriedade, convivendo com a família e com a comunidade, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos.

Mas a Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o

²⁷ Estudos realizados por Ropé & Tanguy (2001) referem-se à alternância escola-empresa, como no texto a seguir. “Este movimento, fortemente impelido pelo Estado, gerou uma mudança radical de atitude entre professores, famílias e alunos, que chegaram a considerar a idéia de que a alternância escola-empresa pode constituir um princípio ativo de toda a educação” (Op. cit., 2001, p. 28).

aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito. [...] O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. [...] A Pedagogia da Alternância conduz à partilha do poder educativo (GIMONET, 1999, p. 44-45).

Marx já trabalhava com esta relação entre ensino e trabalho, mas voltado ao sistema fabril de produção, processo que fazia parte de seu espaço de análise e crítica. Mas isso não quer dizer que esta alternância não encontre terreno fértil no trabalho e na sua relação com a escola rural.

Marx estava fascinado pela experiência de Owen, com a educação das crianças em New Lanark, um experimento baseado na alternância de trabalho e educação. Para Marx a educação do futuro deveria nascer do sistema fabril associando o trabalho produtivo para todas as crianças, a partir de uma certa idade, com a escolaridade e com a ginástica, levando ao aumento da produção social. Essa educação se constituiria no método para produzir seres humanos integralmente desenvolvidos (ROSSI, 1981, p. 119).

Segundo Hillesheim e Trevisan (2002, p. 48), a Pedagogia da Alternância está fundamentada na teoria de Paulo Freire, proporcionando a combinação de períodos de tempo, para assim buscar a percepção da realidade a ser acrescida ao conhecimento científico, possibilitando aos educandos o aprender a ser atuante no seu mundo. Fundamenta todo o ensino-aprendizagem em temas geradores de interesse dos alunos de acordo com sua realidade vivida (BARRIONUEVO, 2005, p. 26).

Os assuntos a serem trabalhados na escola dizem respeito à própria realidade dos jovens agricultores, como por exemplo, plantio, gado leiteiro, etc. Esta escolha acontece por meio de uma pesquisa participante em que são aplicados questionários junto aos pais e aos alunos de escola.

Sobre isso, afirma Estevam que:

A alternância é a grande facilitadora do processo de formação já que o jovem faz a ligação entre o conhecimento empírico da propriedade com o conhecimento científico na CFR, [...] despertando o interesse no jovem pelo aprendizado e, conseqüentemente, o da família e da comunidade (ESTEVAM, 2003, p. 97).

O método da alternância tem três momentos sucessivos: o primeiro é o da observação, no qual o aluno pesquisa sobre sua realidade vivida, permitindo a

discussão com a família, detectando possíveis problemas, fazendo o registro da experiência e realizando a troca de conhecimentos; o segundo é o da reflexão, com a ajuda dos monitores e demais educandos refletem sobre a realidade observada, recebem aulas teóricas, participam do planejamento das atividades e aprofundam valores; e o terceiro é o da aprendizagem, momento em que o aluno vai colocar em prática os novos conhecimentos, as novas formas de pensar e agir, transformando a realidade da comunidade e da própria propriedade (BRASIL, 2003).

Enfim, a Pedagogia da Alternância

[...] tem por objetivo dar meios para que o jovem seja um empreendedor do meio rural, criando suas próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que ele é capaz de gerar (Gov/SP: Retrato Falado da Alternância, 2000).

Todo esse desenvolvimento é acompanhado pelos monitores da escola, tanto realizando discussões e proporcionando novos conhecimentos aos jovens, como também, fazendo visitas periódicas nas propriedades rurais e vendo na prática os aprendizados.

É importante destacar aqui, que a Pedagogia que sustenta o projeto político-pedagógico do MST²⁸ é inspirada na Pedagogia da Alternância das CFRs, mas se diferencia em alguns aspectos e não utiliza esta denominação. Tratarei desta questão de forma sucinta, pois este não é o foco do meu trabalho.

A escola do MST, “é uma escola *do Campo*, vinculada a um *movimento de luta social* pela Reforma Agrária”, que trabalha com dois momentos distintos, porém, complementares, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade (CALDART, 2000, p. 60).

O Tempo Escola varia de um a três meses, dependendo das características de cada curso. É o tempo de presença direta do educando na escola, desenvolvendo um conjunto de atividades, participando no processo pedagógico, vivenciando e aprimorando valores. O Tempo Comunidade é o retorno dos educandos para a vivência do dia-a-dia nos acampamentos e assentamentos, realizando tarefas tanto da escola como do próprio MST. Este tempo varia de dois a quatro meses (CADERNOS DO ITERRA, 2001, p. 22).

²⁸ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

3.4 ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

No final da década de 1980 e início da década de 1990, houve a institucionalização das primeiras CFRs no Sudoeste Paranaense e seu posterior crescimento nas demais regiões do estado e nos demais estados da região Sul do Brasil (Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Desse crescimento das CFRs, segundo Silva (2003, p. 80) “[...] surgiu a necessidade de se coordenarem os trabalhos de implantação, manutenção e acompanhamento das Casas Familiares [...]”, além da “necessidade de disciplinar a criação das Casas Familiares, direcionar o movimento, capacitar monitores e realizar as articulações necessárias com as entidades e ONGs” (Ibid, p. 86).

A partir da compreensão e sistematização dessas necessidades é que em 08 de junho de 1991, fundou-se a ARCAFAR SUL, “[...] instituída como uma associação cultural e beneficente, com sede e foro em Barracão - PR” (<http://arcafarsul.org.br>), local que permanece até hoje, atendendo aos três estados da Região Sul do Brasil, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (ESTEVAM, 2003, p. 70). Mas “cada estado tem sua estrutura operacional, contando com uma vice-presidência, que responde pelo estado nas suas questões de encaminhamentos burocráticos” (SILVA, 2003, p. 86).

Os objetivos e/ou funções da ARCAFAR SUL são especificados a seguir para demonstrar os pontos de abrangência desta e de seu trabalho diante das Casas Familiares Rurais.

Parágrafo primeiro - A coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem, proporcionando uma formação integrada a suas realidades, oferecendo condições para sua inserção na sua comunidade, e com isto proporcionar novas oportunidades, geração de renda, inclusão social, qualidade de vida, cidadania e dignidade; parágrafo segundo - A melhoria dos conhecimentos técnicos, econômicos, sociais e ambientais, visando formar as pessoas, e com isto estimulando sua formação integral e profissional; parágrafo terceiro - Viabilizar cursos de formação para monitores, dirigentes de Associações, jovens formados e em formação, famílias, governantas, profissionais e instituições de áreas diversas; parágrafo quarto - Apoiar e estimular as iniciativas de cada Estado, Regiões e Municípios, quanto à criação e formação de Casas Familiares; parágrafo quinto - Propiciar e efetuar a integração dos projetos das Casas Familiares em cada Estado e entre os mesmos, fortalecendo a união regional; parágrafo sexto - Coordenar e apoiar o funcionamento das Associações das Casas Familiares; parágrafo sétimo - Manter uma estrutura necessária para o cumprimento dos objetivos e funções da ARCAFAR SUL; parágrafo oitavo - Disponibilizar recursos econômicos, materiais e humanos que possam dar apoio e estabilidade a ARCAFAR SUL; parágrafo décimo - Representar os interesses dos filiados nos diferentes níveis, na busca e defesa dos interesses do Movimento; parágrafo décimo primeiro - Observar os princípios da legalidades, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e da eficiência (<http://arcafarsul.org.br>).

3.5 A Pedagogia da Alternância e a Legislação

Os cursos de formação por alternância, desenvolvidos pelos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, por muito tempo, eram cursos apenas autorizados, porém, não reconhecidos pelo MEC e sem a devida certificação, com exceção de alguns lugares, os quais a Secretaria Estadual de Educação fazia esse reconhecimento. Isso porque se pensava que o método de ensino da pedagogia da alternância não possibilitava o cumprimento da carga horária exigida por lei, mas, também, não se pode negar o ceticismo quanto a essa nova pedagogia.

No entanto, nos últimos anos a educação rural ou educação do campo, conforme conferida pelo movimento social popular, entrou na pauta de muitas das reuniões do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006). Diante do atual contexto social e econômico em que se encontra o meio rural, é preciso se pensar em novas alternativas educacionais que dêem conta de atender esta realidade específica do campo, partindo desse próprio contexto, refletir sobre ele, e assim, modificar este mesmo espaço.

Pela atual relevância da Pedagogia da Alternância nesse contexto de construção e reconstrução da realidade, em 01 de fevereiro de 2006, após extenso parecer apresentado Conselho Nacional de Educação que especificou a relevância deste método para a educação rural, há o reconhecimento da Pedagogia da Alternância, referindo, especificamente, ao método da alternância desenvolvido pelas CFRs, EFAs e ECOR (BRASIL, 2006).

O parecer reconhecido pelo MEC diz respeito aos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância, reconhecendo que este método atende às exigências dos dias letivos e da carga horária estabelecida em lei (BRASIL, 2006).

A carga horária estabelecida pela Lei 9.394/96, em seus artigos 23 e 24, de 200 dias letivos e 800 horas anuais, é facilmente cumprida pela Pedagogia da Alternância, isso porque

Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família / comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas como auxílio de questionários que compõem um *Plano de Estudo* (Brasil, 2006).

A organização do calendário escolar dos CEFFAs, respeitando o cumprimento da lei, é desenvolvido ou, ao menos deveria ser, pelos próprios monitores e pela associação²⁹, que colabora na administração desses centros educativos.

A formação por alternância no Ensino Fundamental “[...] desenvolve o seu Plano de Formação de 5ª a 8ª série com orientação para o trabalho e qualificação profissional de nível básico, [...]”, enquanto que no Ensino Médio e Profissional “[...] implementa-se os Planos de Formação “abrangendo” os conteúdos propedêuticos e profissionalizantes com habilitação técnica [...]” (BRASIL, 1999).

Em ambos os casos citados, a alternância é assegurada e embasada em vários artigos da Lei 9.394/96, entre eles, os artigos 1º e 2º, artigos 20º, 23º, 24º, 26º, 28º, 37º, 39º, 40º, 41º e 81º. Como também o decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 em

²⁹ Esta associação é formada por alguns pais de alunos, jovens já formados e por representantes de outras entidades que fazem parcerias e desenvolvem projetos em conjunto com a escola.

seus artigos 3º e 5º, garante a formação por alternância, assegurando a educação profissional, tanto em nível básico como em nível técnico³⁰.

A duração das atividades de formação por alternância desenvolvidas pelos CEFFAs varia de três a quatro anos. Quando da conclusão do curso

[...]o aluno recebe o histórico escolar (Supletivo ou Fundamental, Médio ou Profissional de nível técnico) e o diploma de formação profissional (Ensino Médio) ou de qualificação como profissional da agricultura (Ensino Fundamental) (BRASIL, 2006).

Dessa forma, com o reconhecimento da Pedagogia da Alternância, as escolas que trabalham esse método e que até então não recebiam incentivos do Governo Federal, por se tratar apenas de experiências autorizadas, não reconhecidas e sem vínculos com a Secretaria de Educação, *“agora, tem força para cobrar recursos e incentivos que propiciem a ampliação e melhoramento dessas escolas e dessa experiência”* (Monitor da CFR).

3.6 Espaço-Tempo – Aspectos que se complementam e se diferenciam

Pensar a prática educativa vai além dos muros da escola. Tal processo permeia nossa vivência, em diversos espaços e em tempos distintos do nosso dia-a-dia. A aprendizagem inicia-se desde a sucção das primeiras gotas de leite do peito da mãe e se estende por toda a vida. O ato de sugar o leite do peito da mãe é uma ação que se coloca como essencial à sobrevivência humana, um gesto, aparentemente simples, porém, que necessita ser aprendido em um dado momento, quando da necessidade de alimento. Assim, passamos nossa vida toda, aprendendo, ensinando, seja para suprir uma necessidade ou mesmo por puro prazer de aprender algo novo.

Levando em conta este ato de aprender do ser humano, é que procuro desenvolver aqui uma breve reflexão em torno do espaço/tempo do aprender. Acredito que esta reflexão se faz necessária ao pensar a Casa Familiar Rural, a família e a comunidade como espaços e tempos distintos, mas que, no entanto, há a

³⁰ Embora o Decreto 2.208/97 tenha sido revogado pelo Decreto 5.154/2004, no que tange ao ensino por alternância essa legislação foi mantida.

troca de saberes e conhecimentos para a construção e reconstrução de uma realidade que não está dada.

Segundo Ames (1999), os diversos espaços de aprendizagem e interação como a escola, a família e até mesmo a rua, têm arraigado concepções equivocadas que precisam ser retomadas para uma nova reflexão e entendimento. Nesses, “[...] espaço e tempo parecem ser opostos, no entanto deveriam ser complementares”, dessa forma, acaba-se por distanciar “o mundo da vida e o mundo escolar” (p. 121).

Ao pensar o espaço e o tempo, muitas vezes questiono: o que realmente posso dizer que é o tempo e o espaço? Como estes se constituem? Tempo e espaço são complementares? Ou se colocam como duas paralelas que em momento algum podem se cruzar?

Tais questionamentos vão tomando rumo a partir do momento que se concebe que “o espaço é construído socialmente. Afinal, determinar onde viver, trabalhar ou estudar, edificar limites ou barreiras materiais para diferentes atividades parecem-nos, evidentemente, ações humanas” (LOURO, 1996, p. 120), resultantes de necessidades tanto objetivas como subjetivas do ser humano. Nesse sentido, pode-se afirmar que “o espaço não é um “cenário”, mas é parte da trama, é um constituidor dos sujeitos” (Ibid, p. 121).

Ao admitirmos a complementaridade do tempo e espaço, dentro de um contexto social e que neste contexto, o espaço passa a ser aspecto integrante desse formar-se social, podemos admitir, também, que o tempo seja um elemento socialmente construído?

Segundo Pasqualoto,

O tempo referido é o tempo como sentido da vida, em que o porvir e o passado, o sentido e o experienciado em determinado contexto social estabelecem a relação do eu com as coisas, revelando a singularidade do sujeito (1999, p. 33),

É nessa relação que o espaço é modificado e reinventado. Nessa mesma linha de pensamento, Louro afirma que “[...] o tempo é uma “relação”, supõe uma construção social que se transforma historicamente e que é aprendida pelos sujeitos” (1996, p. 120). E ainda Callai diz que

O espaço é o palco onde acontecem os fatos, mas é também ao mesmo tempo resultado da luta dos homens, das lutas sociais, dos interesses econômicos e políticos [...] é ao mesmo tempo o sustentáculo material do que se sucede nos lugares e um dos elementos definidores ou facilitadores do que pode acontecer ali (CALLAI, 1999, p. 23).

Assim, “[...] tanto a família quanto a escola, enquanto lugares sociais, difundem e infundem novas práticas espaço/temporais, ou seja, nossos entendimentos sobre tempo e espaço não são naturais, mas são construções” (KLAUS, 2004, p. 52). Construções estas tanto individuais quanto coletivas ou mesmo pessoais ou institucionais, “pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Levando em conta que espaço e tempo são construídos socialmente, se coloca como necessário que ambos estabeleçam relações entre si, para que o processo formativo, mais especificamente, seja concebido em bases fortes, em que teoria e prática sejam aspectos complementares e não dissociados.

Sendo o espaço e o tempo construções sociais e para nos construir historicamente é preciso refletir e agir sobre a realidade, então, refletindo e agindo em diversos contextos e em momentos diferenciados estamos nos educando. Dessa forma, todos os espaços e tempos são educativos e, assim, complementares.

No entanto, essa complementaridade só se coloca como objetiva quando espaço/tempo diferenciados passam a ser refletidos e incorporados pelos ambientes escolares, tidos como espaços educativos formais. “A escola se constitui, ainda, em nossa sociedade, num espaço e num tempo especiais para a produção de sujeitos, para a transformação de meninos e meninas em homens e mulheres” (LOURO, 1996, p. 129).

A escola, nesse contexto atual, precisa “reinventar” seu processo educativo, utilizando-se dos diversos tempos e espaços que fazem parte do cotidiano de seus alunos. É preciso que se resgate suas vivências, o que dá e faz sentido e que faz parte de seu dia-a-dia. Mais do que controlar o tempo e espaço dentro da escola é utilizá-los, juntamente com a família e comunidade, para a formação de uma identidade cultural de seus alunos.

Não importa se é na escola, no lazer, na família ou até mesmo na rua, em uma brincadeira qualquer, mas é desses espaços e momentos que a escola precisa partir, ocupando esses múltiplos espaços e utilizando esse tempo para fazer com que o aluno possa participar e falar de suas vivências, seus saberes. Segundo

Ames, “[...] o espaço escolar não dá conta das diversas aprendizagens que ocorrem em outras instâncias do cotidiano, distanciando-se da realidade social [...]” (1999, p. 116).

Ao distanciar-se do dia-a-dia de seus estudantes, a escola acaba por deixar de lado os saberes por eles construídos e aprendidos em diversos momentos fora dali. Para isso, é preciso uma “reorganização dos tempos e espaços da escola pois, para sair das “caixinhas”, é preciso modificar a lógica e as estruturas das escolas que envolvem desde as horas/aula, até os espaços como salas, horários, instrumentos de trabalho (as tarefas), os momentos de estudo individual dentre outros” (CADERNOS ASSESOAR, p. 21).

Se não tivermos objetivos claros e definidos, é provável que as informações fiquem navegando perdidamente no espaço, desconectadas umas das outras, sem relacionar-se com o tempo e sem contato com o conhecimento (pois conhecimento e informação não são a mesma coisa) (AMES, 1999, p. 119).

A complementaridade do tempo/espaço na Pedagogia da Alternância, tanto no meio socioprofissional quanto no espaço escolar, por meio da reflexão/ação, acabam por promover a vida em grupo, o distanciamento da realidade para análise, reflexão, questionamentos, aprofundamento, troca de saberes e conhecimentos, permitem, também, estabelecer vínculos afetivos e participação “no” e “pelo” trabalho.

Mas, hoje, a escola que temos ainda está arraigada em idéias de competitividade e desigualdade, resultantes da expansão capitalista, estimulando, assim, a desvalorização de diversos espaços, aqui colocando e acentuado a questão do meio rural, visto como um espaço que, como já mencionei anteriormente, atrasado, subdesenvolvido. Nas escolas, muitas vezes, se podem ouvir crianças sendo chamadas de “colonos”, “caipiras”, por viverem no campo e por trazerem consigo características que para alguns se torna motivo de gozação. No entanto, a escola

[...] ainda pode ser um espaço de formação de verdadeiros cidadãos, através da participação de todos na reconstrução de seus tempos e espaços, na integração escola/família e sociedade, escola/escola; no planejamento participativo dos conteúdos articulados à realidade e ao interesse do aluno bem como das políticas educacionais à nível local e global e no incentivo à criatividade e na percepção da dialeticidade dos tempos passado, presente e futuro enquanto tempos articulados [...] não estanques (AMES, 1999,p. 125).

Nesse sentido, é preciso levar em consideração o espaço e o tempo do campo, como sendo diferenciados. O espaço do agricultor é mais amplo, não tão limitado, permitindo-lhe ter um controle maior de seu processo de trabalho e podendo explorar mais este espaço que lhe oferece múltiplas situações e experiências que se colocam como educativas no seu dia-a-dia.

O tempo no campo também é diferenciado, comparado com o tempo do trabalho fabril. Muitas das ações do agricultor dependem de fenômenos naturais como a chuva, o sol, o frio, o calor, etc., como também estações que determinam a época de plantio, de colheita, de limpeza do solo, etc.

Portanto, repensar o espaço escola e o espaço família e concebê-los como espaços diferenciados e em tempos distintos, porém, complementares, é condição indispensável para a formação de sujeitos que possam construir e reconstruir seus espaços/tempos de vivência, modificando a realidade e, assim, criando e recriando saberes e conhecimentos.

CAPÍTULO IV - ESCOLA: UM SONHO, UMA CONQUISTA

Neste capítulo busco construir a análise de meu objeto de estudo. Aqui tentarei demonstrar a CFR como sendo uma escola que propõe a construção e a reconstrução do espaço e do tempo, inserida em uma determinada realidade e em um determinado espaço, que está em constante mudança, sendo este o Sudoeste do Paraná.

A busca de análise e compreensão deste espaço reporta-me ao início da fundação da CFR, reconstruindo seu histórico e trazendo alguns elementos que me auxiliam na compreensão e sistematização dos dados coletados. Há necessidade de fazer a caracterização da região que esta está inserida, pois é a partir daí que começo a entender alguns aspectos importantes da CFR, tendo uma relação direta com o desenvolvimento e modernização tanto do meio rural como do espaço urbano.

Essa nova relação social que se estabelece neste novo contexto, que está se construindo e consolidando no Sudoeste Paranaense, impõe uma nova relação com o trabalho e este acaba por modificar as diversas instâncias da vida da população, principalmente, dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

4.1 A Pesquisa

Levando em conta a relevância dessa pesquisa tanto para mim, enquanto professora-pesquisadora, como para o meio social que é objeto de minha investigação, é que trabalho com a pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto teórico o materialismo histórico dialético. Tal escolha justifica-se pelo fato de a Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão, no Paraná, situar-se em um espaço social que se constrói e reconstrói a cada momento, devido às necessidades da comunidade que luta pela permanência na terra com uma agricultura familiar de qualidade e com uma escola que dê conta desta demanda.

O método utilizado na investigação depende do tipo de problema a ser focalizado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15). Assim, levando em conta minha base

teórica e suas especificidades, bem como meus objetivos para explicar o processo educativo da Casa Familiar de Francisco Beltrão/PR, utilizo como método de trabalho o estudo de caso.

O caso estudado em minha pesquisa é a Casa Familiar de Francisco Beltrão, no estado do Paraná, localizada na comunidade Vila Lobos, interior do município. A CFR iniciou seus trabalhos em 2006 com o total de 66 alunos, sendo que destes 37 entraram no primeiro ano; 17 estão cursando o segundo ano e 12 destes cursando o terceiro ano.

A análise da CFR de Francisco Beltrão/PR deu-se por meio de estudos exploratórios, de observações, acompanhamento dos trabalhos realizados na escola e nas propriedades, diário de campo, análise de documentos da escola, fotografias, conversas e visitas informais, bem como a realização de entrevistas semi-estruturadas que me permitiram um acesso maior a alguns aspectos que considero pertinentes para a análise e, que, no entanto, não foram detectados nas observações.

Os primeiros contatos que tive com a CFR foram em 2004, quando eu estava em fase de preparação para a prova de seleção de Mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e elaboração do memorial apresentado nesta seleção. Posteriormente, realizei uma visita à CFR em fevereiro de 2005, com a finalidade de fazer um estudo exploratório para elaboração do projeto de dissertação neste mesmo ano, concomitantemente, com o cumprimento de créditos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da FAGED/UFRGS. Visava formular, em traços gerais, algumas idéias do projeto de pesquisa, objetivos e período de pesquisa de campo, no decorrer de fevereiro de 2006 a fevereiro de 2007.

Então, em 15 de fevereiro de 2006, apresentei, aos monitores da CFR, o projeto de pesquisa já concluído e qualificado pelo PPGEDU/UFRGS, agora já apresentando objetivos definidos, a metodologia ou os caminhos através dos quais realizaria a pesquisa, e alguns dados gerais. Também aproveitei para conhecer as instalações da escola, que, naquele momento, estava sofrendo algumas modificações e sendo organizada para o início do ano letivo. Além disso, conversei informalmente com os monitores e alguns alunos que estavam envolvidos nesta organização, aproveitando para fazer alguns registros em meu diário de campo e tirar algumas fotografias do trabalho.

A realização das entrevistas semi-estruturadas foi um dos elementos de grande importância para análise e levantamento de aspectos pertinentes com relação à CFR. Ao elaborar o projeto de dissertação, defini o número de entrevistados e quem seriam os sujeitos que participariam das entrevistas. Foram entrevistados os três monitores, três alunos do terceiro ano e três casais de pais, além de uma pessoa definida posteriormente.

Primeiramente, realizei as entrevistas com os monitores, duas no dia 16 de fevereiro de 2006 e a outra no dia 22 do mesmo mês (Anexo A). Todas estas entrevistas foram realizadas na própria escola, em uma sala que funciona como secretária, sala de coordenação e sala dos professores. A segunda etapa de entrevistas – Anexo B – foi realizada junto aos alunos nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2006, uma na secretaria da escola e outras numa sala de aula.

Posteriormente, realizei a terceira etapa das entrevistas semi-estruturadas, com os pais dos alunos, no dia 22 de junho de 2006. As entrevistas – Anexo C – foram feitas em suas residências no interior do município. Em todas, pai e mãe ou tio e avó estavam presentes. Aqui, o que nos chama a atenção é que apenas uma pessoa, às vezes o pai ou a mãe, é que dava as informações, enquanto o outro apenas fazia alguns comentários bem isolados. Nessa oportunidade, procurei observar o contexto e a propriedade das famílias.

Durante as visitas, observações, entrevistas e mesmo em conversas informais, na escola, não consegui obter dados concretos sobre a fundação da CFR. Então, fez-se necessário a realização de mais uma entrevista semi-estruturada com uma das pessoas que participou da elaboração da proposta e consolidação da CFR. Essa pessoa foi indicada por um dos monitores. A entrevista (Anexo B) foi realizada em sua residência, no dia 20 de junho de 2006. Na oportunidade, sua esposa participou em um determinado momento da entrevista, fazendo alguns comentários e esclarecimentos a respeito do assunto tratado.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e seguiram um roteiro pré-definido, conforme anexos, mas que, no decorrer de suas realizações, foi sendo ampliado devido a novos questionamentos e dúvidas que surgiam. Quatro entrevistas foram feitas pela manhã, outras cinco à tarde e uma à noite. Estas tiveram durações variadas, algumas durando em torno de uma a uma hora e vinte, e outras em média de meia hora.

Além das entrevistas, durante todo o ano de 2006, sempre que tinha possibilidade, fazia visitas informais à CFR, realizando observações e aproveitando para fazer anotações no diário de campo. Estas visitas e conversas informais me proporcionaram uma interação maior com a escola, ou a Casa Familiar Rural, e a obtenção de algumas informações de grande relevância para a pesquisa.

O critério de análise dos dados e a utilização das falas se deu combinando os objetivos propostos no projeto com as categorias de análise estabelecidas anteriormente. Entre essas categorias destacam-se a contradição, o movimento, a possibilidade de mudança, a luta de classes e a superação. Optei por não expor as identidades dos sujeitos identificados, utilizando-me, apenas, de letras para diferenciá-los. Dessa forma, utilizo “M” para monitor, “A” para alunos, “P” para pais e “E” para a outra pessoa entrevistada. As falas dos entrevistados serão utilizadas como base de minha análise, pois é a partir daí que posso identificar a participação ou não dos sujeitos e suas percepções diante desse processo educativo que está sendo construído.

4.2 Contextualização da região

O Sudoeste do Paraná é uma região com 1.039.912 hectares (5,84 % da área do Paraná), terras estas, em sua maioria, férteis e ricas em vegetação e bom sistema hidrográfico. Está localizada na margem esquerda do Rio Iguaçu, fazendo fronteira a Oeste com a Argentina, ao Sul, com Santa Catarina e a Leste com Mangueirinha e Clevelândia (LAZIER, 1996, p. 5-6).

A região Sudoeste do Paraná, onde está situada a cidade de Francisco Beltrão, local de realização de minhas investigações, possui uma população não muito numerosa; de modo geral, são agricultores, que, hoje, sobrevivem do extrativismo vegetal e de outras atividades agrícolas, como também da suinocultura que pesa no contexto econômico (BARRIONUEVO, 2005, p. 18). Além disso, observa-se o desenvolvimento industrial e comercial crescentes na região.

Essa região, até a década de 1950, possuía uma população, predominantemente, formada de índios e mestiços (caboclos), de origem paranaense. De modo geral, a população que aí habitava era pobre, dedicando-se à

extração de erva-mate e à criação de porcos. “A criação de porcos da região é tão antiga quanto a extração de erva-mate. De maio a outubro, cuidavam da colheita da erva-mate e de novembro a abril dedicavam-se mais à criação de suínos” (LAZIER, 1996, p. 11).

No período de 1900 a 1940, uma pequena parcela de migrantes riograndenses passa a viver na região. Essa migração é lenta, porém, contínua. No entanto, a partir dos anos de 1940, esta região foi sendo ocupada por colonos vindos do Sul, especialmente do Rio Grande do Sul. Os períodos de 1914-15 e 1940-41 foram os anos de maior número de migrantes do RS no Paraná, devido aos problemas aculturativos surgidos no estado, com as políticas nacionalistas aplicadas pelo governo gaúcho (WACHOWICZ, 1987, p. 231-235). Como, também, “[...] foram atraídos pela existência de terra inexplorada pelos brancos [...]” (DUARTE, 2003, p. 17), assim como pela instalação, a partir de 1943, da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO³¹.

Até então, os primeiros habitantes não possuíam o título de proprietários das terras. Eram na sua maioria posseiros.

Existiam, porém, dois tipos de posseiros. A maioria deles foi trazida para a região pela CANGO. Eram os posseiros oficiais. Recebiam da CANGO somente um protocolo. Outros eram aventureiros que se localizaram na região, construíram seus ranchos e começaram a produzir. O termo posseiro, portanto, estava ligado a duas situações, que representavam bem a realidade local (LAZIER, 1996, p. 12).

Com o grande aumento populacional, as necessidades desses novos habitantes também aumentaram. Com isso a CANGO, segundo Lazier (p. 14), passou a realizar algumas obras para atender as suas necessidades. Dentre elas destacam-se estradas e pontes, a construção do primeiro hospital, da primeira farmácia, da primeira escola, selaria marcenaria, olaria, oficina mecânica, etc.

A CANGO realizou na região um eficiente trabalho de povoamento e colonização, construindo obras de infra-estrutura, dinamizando a vida social e cultural da comunidade, dando impulso para o grande progresso que o Sudoeste possui hoje (LAZIER, 1996, p. 14).

A população migrante é marcada por fortes posturas religiosas católicas

³¹ CANGO era um órgão público federal com função de organizar e distribuir lotes de terras a colonos posseiros recém-chegados (LAZIER, p.13).

[...] caracteriza-se por um grande poder de trabalho, necessário à sua sobrevivência, gerando um espírito guerreiro de luta. Não se falava em desenvolvimento e muito menos em desenvolvimento sustentável, mas ele estava implícito nas ações de cada cidadão (BARRIONUEVO, 2005, p. 19).

Como a ocupação das terras se deu na forma de áreas de pequeno porte, o trabalho era baseado na mão-de-obra familiar, produzindo para a subsistência e comercializando apenas o excedente. Porém, em meados de 1960, com a Revolução Verde³², se reorganiza o trabalho e se estabelece uma nova relação com o mercado, devido à entrada massiva de capital no campo (DUARTE, 2003, p. 18).

No final dos anos de 1970, como resultado da Revolução Verde, a agricultura familiar entra em crise. Houve o aumento, sempre crescente, da concentração fundiária. Os pequenos proprietários foram expulsos de suas terras, das quais tiravam seu sustento, dando lugar a grandes fazendas. Em grande parte dos casos, isso é resultante da inadimplência desses agricultores junto às instituições financeiras, principalmente o Banco do Brasil, na tentativa de inserir-se na dinâmica do mercado para conseguir se manter no campo (DUARTE, 2003, p. 18).

Hoje, devido à saída de um grande contingente de famílias do campo, a região caracteriza-se por um número elevado de pessoas morando na área urbana. Entretanto, em muitos casos, essas pessoas vivem do trabalho realizado como empregados em terras que já foram suas, ou mesmo, procurando uma vida melhor em outras regiões do país, o que evidencia uma realidade incerta e muitas vezes sem perspectivas.

[...] o meio rural modernizou-se: cresce o uso de fertilizantes, de irrigação, de equipamentos mecânicos e de técnicas de controle de pragas e de doenças, enquanto cai a área cultivada, sem haver um impacto significativo na produção. Por outro lado, este mesmo processo expulsou do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, e expulsou também parte dos assalariados rurais. Neste projeto não há espaço para a agricultura familiar de subsistência ou voltada para mercados locais, pois a agricultura patronal está globalizada e voltada para a exportação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 46).

Esse processo de desenvolvimento da região, sendo resultante de um processo maior de desenvolvimento capitalista, provocou inúmeras mudanças no campo, tanto na forma de produzir, como o que produzir e no quanto produzir. Como também causou mudanças na vida social desses agricultores.

³²O conceito de Revolução Verde já foi trabalhado no capítulo I.

Passou-se da produção de produtos para a subsistência para a produção de produtos de exportação, principalmente, a soja. [...] Aumentou a produtividade da terra, mas alterou, para pior, a vida social do agricultor. Antes o trabalhador trabalhava e produzia para a família. Levava uma vida relativamente tranqüila. Agora trabalha e produz, também, para pagar os empréstimos e juros bancários. Vive atormentado com as dívidas. A região cresceu bastante com as mudanças. Alguns enriqueceram. A maioria, porém, piorou social e economicamente (LAZIER, 1996, p. 21).

O Sudoeste do Paraná está, hoje, em fase de mudanças. A industrialização crescente e o impropriamente chamado “êxodo³³ rural”, causados pela ausência de políticas públicas voltadas aos agricultores familiares e pelo crescimento dos grandes latifúndios, além da chamada modernização no campo, são responsáveis, em grande parte das vezes, pela expulsão dos agricultores de suas propriedades, os quais são atraídos pelos trabalhos oferecidos nas sedes dos municípios.

O que se percebe, diante deste contexto, são as grandes desigualdades sociais, resultado da expropriação da terra transformada em mercadoria e da expulsão dos agricultores familiares, na região, associadas ao constante desenvolvimento tecnológico, fazendo com que se produza um número acentuado de desempregados e pessoas vivendo em condições sub-humanas.

O desenvolvimento comercial na região também é algo bastante expressivo resultante do desenvolvimento industrial e da grande concentração da população rural na área urbana. Isso porque, pela ausência de trabalho para todos na cidade, o pequeno e médio comércio torna-se a saída para muitas dessas pessoas. Dentre estes espaços comerciais, destacam-se mercados e mini mercados, mercearias, pequenas lojas, bares e pequenos restaurantes, etc. Esse desenvolvimento comercial na região pode ser verificado tanto em cidades menores, como em cidades maiores como Pato Branco, Francisco Beltrão e Dois Vizinhos.

A cidade de Francisco Beltrão, fazendo parte desta região, também se coloca como detentora destes principais problemas. Tem uma economia baseada na “[...] extensa atividade agrícola e na atividade industrial diversificada concentrada no abate de aves, na agroindústria e no setor têxtil” (WIKIPÉDIA, acesso dia 09 de janeiro de 2007), estes últimos representando grande parte da renda da cidade.

³³ O que a literatura oficial tem caracterizado como “êxodo rural”, para identificar as estatísticas que mostram o movimento das famílias de agricultores as quais saem do campo em busca de trabalho, é um eufemismo. Isso porque oculta as condições objetivas e subjetivas que expulsam os trabalhadores de suas terras, e que não lhes oferecem a contrapartida da proletarização nas cidades (MARTINS, 1982).

Francisco Beltrão, dentro desse desenvolvimento no setor produtivo ocorrido nas várias cidades da região, apresenta um dado significativo, levando em conta o número de habitantes que é de “71.463 hab. est. 2006” (WIKIPÉDIA, acesso dia 09 de janeiro de 2007), no que diz respeito ao número de pessoas que deixaram o campo. Dado este que se mostra interessante quando da análise de meu objeto de estudo, devido ao grande número de desistências ocorridas na CFR.

Francisco Beltrão, por exemplo, aumentou durante estes 9 anos 9.209 pessoas em sua população urbana. Anualizado, isto é, um crescimento de 2,06%. Para se ter uma idéia no mesmo período a população rural diminuiu 2.64% a.a.. Com o aumento do grau de urbanização, houve também um aumento da industrialização e o desenvolvimento do setor terciário. Tanto que hoje a agricultura responde diretamente por apenas 22% de toda a riqueza gerada na cidade. De uma população economicamente ativa (PEA) recenseada em 34.226 habitantes, apenas 18,3% do total estão empregadas na agricultura. Outros 15,1% estão na indústria e o restante em atividades ligadas ao setor terciário em atividades de prestação de serviço, comércio e serviços públicos (WIKIPÉDIA, acesso dia 09 de janeiro de 2007).

Ao contrário do início da colonização da região, quando a maioria da população trabalhava e sobrevivia do trabalho agrícola, hoje, o que mais gera empregos é a “indústria de produtos alimentícios, a indústria têxtil, o comércio varejista e a administração pública” (WIKIPÉDIA, acesso dia 09 de janeiro de 2007).

Portanto, a realidade analisada está provocando o que se tenta evitar, a saída da população rural do campo. Entretanto, a alternativa que se coloca para esta população, diante desse contexto, muitas vezes é esta. Isso pode ser identificado quando se verifica que parte da população rural da região e, neste caso, especialmente da cidade de Francisco Beltrão, não são proprietários de terra, mas trabalham como arrendatários no campo ou até mesmo como assalariados em outras propriedades.

4.3 Histórico da Casa Familiar Rural

Os primeiros trabalhos de elaboração da proposta da CFR em Francisco Beltrão, Paraná, iniciaram-se em 1995 com a colaboração do Sindicato dos

Trabalhadores Rurais, da Igreja, da Prefeitura, das secretarias municipais da Agricultura e da Educação, da ASSESOAR, da ARCAFAR e das comunidades do interior, formadas por famílias, na sua maioria, desenvolvendo agricultura familiar. Houve, neste ano, uma série de reuniões e negociações junto à ARCAFAR por meio de seu assessor pedagógico Pierre Gilly, um francês responsável pela parte pedagógica e com a função de ministrar palestras e orientar a elaboração da proposta da CFR e sua constituição. Iniciaram-se, na mesma época, as negociações junto à comunidade do Rio Tuna, local onde mais tarde, se iniciaria a CFR e, também, junto à Prefeitura municipal em busca de incentivos para se consolidar a proposta. Neste mesmo ano, realizou-se um trabalho, junto às escolas de Ensino Fundamental no interior, de divulgação da CFR e conscientização das pessoas da importância desta, com o objetivo de formar a primeira turma de alunos.

[...] foi feito a negociação, foi sentado várias vezes com o pessoal da Arcafar, eles tinham um assessor pedagógico chamado Jean Pierre, acho que é, que ele veio algumas vezes discuti com a gente, foi construído uma proposta de currículo, a partir, também, do que eles já tinham, mas também da realidade um pouco do, foi feito uma negociação com a comunidade do Rio Tuna, aí foi negociado com a prefeitura pra se tê o mínimo de estrutura, que não se tinha nada, então foi, tamém, feito o trabalho de busca de alunos, de jovens que quisessem fazê, foi feito um trabalho nos colégio do interior, onde se tem os núcleos, o Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, foi feito um trabalho, em todos os colégios, de divulgação da casa, despertá o interesse dos alunos pra essa proposta diferente. Então teve todo um trabalho de envolvimento aqui no município, de agricultores, das entidades (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

Então, no início de 1996, após muita dedicação e trabalho, iniciam-se os primeiros trabalhos da CFR de Francisco Beltrão/PR, com sede na comunidade do Rio Tuna, em um porão cedido pela própria comunidade. Estes dados são resultantes de entrevistas realizadas com os monitores da CFR, com um representante da ARCAFAR, com uma pessoa que participou da construção e consolidação da CFR e que se confirmaram pela análise das atas das reuniões realizadas neste período.

A iniciativa de se construir e consolidar uma proposta de CFR na região surgiu a partir da ECA – Escola Comunitária de Agricultores³⁴. Isso porque houve a

³⁴ ECA's – "As Escolas Comunitárias de Agricultores funcionaram no Sudoeste do Paraná desde 1991, adotando a Pedagogia da Alternância e fortalecendo a solidariedade e a cooperação através de grupos de famílias agricultoras, comunidades salas de aula (itinerantes) e criação e acompanhamento de pequenos projetos de produção articulados aos projetos municipais de desenvolvimento. As ECA's construíram a partir da vivência, uma metodologia de trabalhar a formação pessoal e profissional para a Agricultura Familiar"

necessidade dos próprios alunos e demais participantes das ECA's pensarem uma educação permanente e que desse conta de atender a realidade do meio rural, já que esta preocupação com o meio rural sempre foi motivo de interesse de diversas entidades ligadas à agricultura familiar.

De 93 a 95 tinha a 2º turma de ECAS que era a Escola Comunitária de Agricultores, e que ela abrangia cinco municípios da microrregião de Francisco Beltrão. A Assesoar ela tem, desde sua história, a preocupação com a educação no meio rural, [...], e, principalmente, relacionado a agricultura familiar, a fixação do homem na agricultura familiar, das famílias, e, também, desde sua fundação, seu trabalho, a preocupação com a questão da agroecologia. Já antes, a Assesoar sempre buscou alternativas ao modelo agrícola convencional, que foi implantado a partir da Revolução Verde. [...] a Assesoar, os Sindicatos, essas entidades sempre trabalharam em conjunto nessas questões e o sindicato também tinha essa preocupação. Tinha os grupos de agricultura alternativa e, a parti disso, é que surgiu a ECA's (Escolas Comunitárias de Agricultores). Então teve a primeira turma, que foi em Salgado Filho, depois na 2º. E., nesse tempo, acho que eram 30 grupos que participavam e cada grupo tinha um aluno, um monitor, que a gente chamava de monitor, que freqüentava o curso em sistema de alternância né, e depois levava lá pro grupo de família, pra sua família e fazia as práticas lá e, também, as entidades, elas acompanhavam esses alunos, esses monitores. Eu fui o coordenador dessa turma, pelas entidades, e junto com isso tinha as assessorias técnicas e pedagógicas que a Assesoar coordenava e ela, também, em parceria, junto com as entidades, com os órgãos públicos. Então durante esse processo, se começô, também, senti as necessidades dos próprios alunos e os coordenador das associações, dos grupos de família, a necessidade de continuar uma política de educação permanente, pro meio rural. Essa necessidade já, sempre foi sentida, a profissionalização dos agricultores e uma forma alternativa e que respeitasse o meio ambiente e que fosse trabalhar mais na questão ecológica né, e, a partir disso, é que surgiu a discussão, então, de formá as CFRs aqui em Beltrão e nos outros municípios, tinha algumas iniciativas. A ECA's, a gente fazia nas comunidades também, as aulas eram uma semana numa comunidade, a outra semana na outra (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

O objetivo desta nova proposta de educação que estava se construindo vinha ao encontro das necessidades encontradas pelos agricultores em manter os filhos no meio rural, de uma forma mais digna, como também, colaborava com os jovens,

(CADERNOS ASSESOAR, s/d, p.22). *“É uma Escola Comunitária de Agricultores, que surgiu a partir das experiências de agricultura alternativa, que a Assesoar tinha junto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, com as associações de agricultores, aqui na região, e do trabalho que a Assesoar sempre teve de formação de monitores, na questão da agricultura mais, chamada na época alternativa, mas que é a agricultura ecológica, e que buscava essa questão a respeito do meio ambiente, de valorizá o conhecimento dos agricultores e a partir desse conhecimento, estudá mais, se aperfeiçoá mais e da questão de dá autonomia pros próprios agricultores de geri, de gerenciá as suas entidades. Então a partir disso, e da necessidade de profissionalização os agricultores é que surgiu a ECA's. A partir do trabalho concreto que se tinha, dos grupos já construídos, se achô que dava pra implantá uma proposta de educação mais elaborada, já a partir do conhecimento que se tinha adquirido, mais sistematizado (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).*

pois essa proposta procurava fornecer uma formação diferenciada que os preparasse para a permanência no campo.

Era trazê o conhecimento pros agricultores, pros filhos dos agricultores, que não tinham oportunidade de estudá, de se profissionalizá e construí uma proposta de educação alternativa pro campo, que não se tinha. Esse era o objetivo principal. Trazê o conhecimento, construí, a partir da realidade dos agricultores, do conhecimento que eles tinham, pra eles se aperfeiçoá e podê viabilizá a sua profissão, as suas atividades de agricultura (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

A implementação dessa nova educação para jovens e agricultores encontrou uma boa receptividade por parte das famílias, muito embora, algumas delas ainda não vejam a idéia com bons olhos, devido às percepções que ainda estão arraigadas de que a vida na cidade possui mais perspectivas e melhor qualidade. Muitos dos jovens, também, buscando a “igualdade” que parece existir na cidade, resistem em aceitar esse novo modelo de escola e ensino.

[...] as pessoas vão aos poucos conhecendo né, a gente sentia que tinha bastante receptividade das famílias, assim porque, queira ou não queira, o agricultor sente a necessidade de conhecer. Como o ensino formal, ele desvincula o filho do agricultor, o jovem da profissão, a gente sentia que tinha bastante interesse, o problema era os jovens tê o interesse, porque essa questão, além da crise na agricultura, principalmente, na agricultura familiar, das dificuldades, o próprio ensino ele não, não... Tanto é que surgiu a necessidade dessa proposta porque ele não correspondia com a necessidade dos agricultores, das famílias agricultoras. Mas eu lembro que a gente fez o trabalho, os próprios professores das escolas, os diretores, eles achavam muito interessante essa proposta, sempre colocavam todo o apoio dos colégios do interior que a gente fazia o trabalho, eles também divulgavam (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

No entanto, apesar da boa receptividade das famílias e do empenho de muitos para pôr em prática esta proposta, muitas dificuldades foram encontradas antes e durante a consolidação da CFR, e, algumas ainda persistem até os dias de hoje. Entre estas dificuldades, foram destacadas a

[...] diferença de concepção da educação do campo né, outra, a relação com a prefeitura que não tinha muito interesse, foi meio forçado a entrá pro grupo que administrava a prefeitura, de entrá na proposta né. Essa questão de não tê, logo no início, um local pra dá as aulas, pra fazê alojamento, que foi tudo na improvisação, assim, nessa questão de estrutura, a questão de

carro prá fazê os trabalhos nas comunidades, foi negociado bastante com a prefeitura pra consegui, com a Arcafar né, com o Governo do Estado, até que se conseguiu um carro. Eu me lembro que a Assesoar, o Sindicato, a Emater, também, colocavam os carros das entidades pra fazê esse trabalho. Então falta de dinheiro pra tocá o trabalho, teve, várias dificuldades (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

A fase de elaboração e consolidação dessa nova proposta de educação rural/do campo foi marcada por divergências ideológicas, já que diversas pessoas envolvidas neste processo tinham concepções diferenciadas em se tratando em educação rural, como também, pertenciam a diferentes linhas políticas, o que acabou influenciando e causando alguns conflitos.

Apesar da iniciativa de todos em se fundar a CFR em Francisco Beltrão/PR e da importância que o Sindicato, a Igreja, a ASSESOAR, a ARCAFAR, a Prefeitura, enfim, vários órgãos assumiram neste período de consolidação e manutenção da escola, houve uma ruptura em todo esse processo dificultando, ainda mais, a viabilização da CFR e de seu processo de ensino/aprendizagem. Tal ruptura se deu devido às diferenças ideológicas e políticas que havia entre os envolvidos nessa proposta.

[...] me recordo aí lendo na ata, que houve uma disputa, eles tiveram que fazer reuniões num determinado momento pra decidir em que comunidade ia porque existia uma briga que Jacutinga queria, Rio Tuna queria e Nova Concórdia queria , e tal esse negócio né, aí foi se ver a estrutura e ver quem tinha a melhor e nenhum tinha[...] aí foram discutindo com o Arcafar, mas assim, um processo um pouco conturbado de criação no sentido, assim de, tudo né de criação no sentido que e novo todo mundo quer ser o pai da criança né [...].Aí é que deu toda a briga né, aí é que deu toda a confusão, porque assim, pelo que a gente sabe isso, e, foi alguns anos dessa forma, porque justamente a linha política aí quando você fala sindicato , você fala Assesoar, Você fala prefeitura municipal, acaba confrontando a questão política, nem todos são do mesmo lado, quer dizer aí se cria a escola , mas, digamos , cada um quer puxar um pouco , que a Pedagogia seja um pouco ligada ao movimento social que à entidade ligada mas a prefeitura não aceita né, então assim, num determinado momento há um rompimento desse grupo todo e acaba sendo o fim então há um eu não diria que existiam, eu colocaria como todas essas entidades como sendo as que criaram a Casa e que bem ou mal conseguiram fazê-la andar durante esses anos né, mas eu parto do princípio, da idéia de que a casa familiar precisa de todas essa entidades, independente da questão política e social do município seja administrado pelo PT,PP, pelo sei lá o que, né, nós precisamos do município, como nós precisamos das outras entidades né (M, Francisco Beltrão, 14 de fevereiro de 2006).

É mesmo ideológica, na questão de educação, assim, porque a Assesoar e as entidades, eles sempre buscaram construí uma proposta que os agricultores tivessem sua autonomia né, que fosse buscá o conhecimento como um todo, não só a questão de currículo, de tê uma grade pronta de ensino formal e tal. Mas sim, que a partir da realidade dos agricultores se

construísse, e a ECAS surgiu assim, a partir do conhecimento dos agricultores, da necessidade e do interesse dos agricultores né. A Arcafar vinha com uma proposta mais de cima pra baixo, mais já ligada ao governo, mais a Arcafar mesmo, ela é uma entidade que é de técnicos, que os agricultores, que são os dirigentes da CFRs, nunca participam da direção. Então esse método, esse jeito, é que tem a divergência, tanto é, que logo depois a entidades se retiraram da cassa porque não tinha mais clima, a Arcafar começô exigi que as entidades se retirassem né, e não foi mais possível trabalhá. Então foi, um pouco, por causa disso que se rompeu, se criou um clima bastante difícil. Eu lembro que a gente tento negociá, mas eles eram meio, eles diziam assim, que o pessoal que ea dirigente das entidades, os próprios técnicos, eram muito ligados ao Partido dos Trabalhadores e eles tinham uma outra linha ideológica, mais ligada a Social Democracia, PSB, sei lá, mais ligado, na época, ao governo né. Então aí se crio um atrito e que não foi possível continuá a relação. Foi uma pena né, porque tinha que se construí uma proposta de educação e não se levá prá esse lado. Porque aqui tinha,, quando nós fundamos a casa, tinha o apoio do Sindicato, da Central de Associações, da Assesoar, tin ha da própria Emater, dos técnicos da Emater que ajudavam a gente nesse trabalho, o pessoal sa Secretaria de Saúde do governo do Estado, tamém algumas pessoas ajudavam, da Emater Regional. E a gente, na época, nós éramos adversários, assim, na questão política, militava prá um lado e o pessoal da prefeitura do otro, até uma época. Mas depois, mesmo assim, quando a gente, que trocô o grupo não foi possível porque eles não abriam espaço, a Arcafar não abria espaço, pros dirigente, pras pessoas das entidades poderem ajudá a construí uma proposta de educação. E aí as entidades se retiraram e começaram a trabalhá numa outra lógica de novo, de educação pro campo né. Mas acho que em si, assim, foi um avanço, a CF e ela continua até hoje (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

Quando questionado a respeito da imposição da ARCAFAR para que as entidades como o Sindicato, a ASSESOAR, etc., se afastassem desse processo de fundação da CFR, o representante da ARCAFAR, por mim entrevistado, colocou que, naquele momento, a ARCAFAR, sendo o órgão responsável pela organização e fundação das CFR's aqui no sul do Brasil, precisou fazer uma opção. Segundo ele, esta opção inclui escolher qual entidade seria mais viável continuar colaborando com a ARCAFAR, e, naquele momento, afirmou, que se a Prefeitura retirasse seu apoio à proposta não haveria viabilidade de construção e manutenção da CFR. Isso por que, na época, o prefeito de Francisco Beltrão, Nelson Meurer, tinha divergências políticas com o Partido dos Trabalhadores - PT, partido este no qual militavam as pessoas envolvidas com o Sindicato e com a ASSESOAR.

Então, a partir desse impasse e dessas divergências, o objetivo ao qual se propunham na época, de certa forma, não foi atingido em sua totalidade, segundo "E", entrevistado e participante da construção da proposta e que acabou se afastando da CFR. Segundo ele, o que se conseguiu foi a estrutura, mas a proposta que se tinha não teve bons resultados.

Na questão de estrutura de tê uma casa sim, mas na proposta de educação não, em partes. porque aquilo que eu falei no início, no que a gente queria, numa proposta mais participada, onde as entidades pudessem ajudá a construí, mantê, não avanço, pela imposição da Arcafar na época, então se criou esse atrito e houve essa cisão, mesmo depois, as entidades tentaram ajudá, mais não se abriu esse espaço. Na época, tinha outros monitores que eram mais ligados a Arcafar né e não abriu esse espaço prá construção dessa proposta mais ampliada. Que a gente entende que hoje, do jeito que ela está, tem seus limites, ela vem com uma grade curricular pronta já, sem muita discussão, a própria entidade que coordena, eu falei antes, ela não é democrática [...] (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

Assim, pode-se dizer que a construção da CFR de Francisco Beltrão/PR tem uma história marcada por diversos desafios estruturais e ideológicos, mas que também apresenta muitas potencialidades tanto na construção de um novo jeito de ensinar com também uma nova possibilidade de conceber o campo e seus saberes.

4.4 A escola

A CFR tem por objetivo maior preparar o jovem agricultor de forma integral para sua permanência no meio rural, com uma melhor qualidade de vida e com maior sustentabilidade. Entretanto, dentro desse processo de formação da CFR, o objetivo da escola acaba se ampliando e, até mesmo, por vezes, sendo direcionado para outros interesses e não só permanência no campo. “*Aqui nós buscamos dar a opção de escolha para o jovem ir para a cidade ou ficar no campo, sendo responsável por suas atitudes*” (M, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

O objetivo da escola, [...] é nós formamos um agricultor profissional, capacitarmos esse aluno, esse jovem a ser um bom produtor e a ser um cidadão. Isso tudo para que ele permaneça na zona rural. O que nós buscamos é isso. aí vai um poco além, também é que ele aplique na propriedade e que ele acabe servindo também, de um elemento irradiador daquela tecnologia, daquela idéia, se um amigo vai na casa dele e vê, o vizinho vê, como será que é isso? E acaba fazendo também, isso também acontece muito (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Então, diante do contexto de desenvolvimento e modernização capitalista que o Sudoeste Paranaense se encontra, o objetivo da CFR acaba se desviando, pois se a família está passando por dificuldades no campo em decorrência das secas, da

falta de incentivos, enfim, que argumentos posso utilizar para convencer este aluno a permanecer no meio rural?

4.4.1 Sustentabilidade

A CFR de Francisco Beltrão/PR desenvolve suas atividades em um terreno doado pela Prefeitura municipal, e sua sustentabilidade gira em torno de diversas parcerias realizadas com outras entidades, que auxiliam na manutenção da escola e na ampliação de sua estrutura.

Por muito tempo, a escola funcionou neste mesmo terreno, em uma pequena escola municipal que foi fechada devido ao processo de nucleação, anteriormente explicitado, e que foi cedida pela Prefeitura. Ali funcionava: uma secretaria, a sala dos professores, banheiros, cozinha, refeitório e alugava-se uma casa que servia de dormitório para os alunos na semana em que estes permaneciam na escola. Acredito que atualmente, no início de 2007, todas as atividades ocorrerão nas novas instalações construídas com recursos federais.

[...] ela foi lá pro Rio Tuna, funcioná, precariamente, embaixo de um porão e nós continuamos, precariamente, até agora, 10 anos depois, com você está vendo, hoje, é que nós estamos conseguindo o alojamento, vamos conseguir um refeitório, nosso refeitório é aqui fora, antigamente, era ali, hoje colocamos aqui fora, é ao ar livre não dá pra reclamar. O número de alunos aumentou. Agora a nossa casa tá se estruturando [...]. Até o final deste ano nós vamos ter refeitório, vamos ter uma sala com informática, uma sala melhor pra estudo. Então, este ano acho que vamos começa a deslanchar em termos de infra-estrutura. Mas isso me parece, que é o que sofre o ensino brasileiro, e, principalmente, a escola do campo, que se fala muito, se fala muito e ajuda pouco (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Hoje, a maioria dos recursos financeiros destinados à CFR são provenientes da Prefeitura municipal, que assume quase que a totalidade dos gastos na escola. No entanto, sendo estes recursos insuficientes, a escola precisa, juntamente com a associação, fazer rifas, promoções, festas, etc., para cobrir algumas despesas extras, pois o dinheiro que chega até a escola já está previamente comprometido.

[...] nós sobrevivemos da ajuda dos outros. Hoje, aqui, é a prefeitura que nos mantém, sob o ponto de vista, aqui a área é da prefeitura, nós temos um convênio, que nos dá o carro, nos dá o combustível, não é, assim, a prefeitura não dá tudo o que precisamos, mas dá tudo o que temos. Então, politicamente, nós temos recebido, também, ajuda de políticos de outros partidos, de deputados de outros partidos, então é bom você se dá bem com todo mundo, até porque a nossa casa, não pode ter um vínculo político com a cidade (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

[...] quando a gente entrô aqui, havia só a participação do município aqui dentro, o município participação com convênio mensal, com o veículo, aquele negócio, só que os monitores que estavam aqui eram atrelados ao município, então, automaticamente, houve um rompimento com o sindicato, com todas aquelas entidades mais ligadas, aposto a prefeitura. Então, houve uma separação né. Aí, a gente identificando esse problema, a gente começa a abrir mais a escola, tanto que esse recurso do território, se a gente não abrisse a escola pra gente, começa a participá disso, não teria conseguido esses recursos. Então, hoje, a gente pode dizê que a Cressol tá aqui, que a Assessorar tá aqui, que Dizê, mas foi um período de 4 ou 5 anos prá se reatá, e a prefeitura continua aqui com nós. É isso que tem que ficar claro, porque ela precisa de todo mundo, se a prefeitura nos abandoná a escola fecha, nós necessitamos do convênio, nós necessitamos do veículo, de todo o apoio que a prefeitura dá. Agora nós precisamos, também, das outras entidades que vem nos auxiliá não financeiramente, mas com projetos, com apoios de várias formas né, então nós precisamos de todo mundo envolvidos no processo. [...] a maior parte é do município. A parte financeira, o custo maior é do município (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

A CFR está tentando abrir as portas para que outras entidades, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Francisco Beltrão, Cressol (Cooperativa de crédito rural), ASSESSOAR, etc., passem a desenvolver parcerias que venham ao encontro das necessidades da escola, como também, das próprias famílias, não colaborando com a parte financeira, mas com projetos e programas que tragam a melhoria da qualidade de vida dessas famílias. Esse aspecto é de grande importância, pois a maioria das famílias de alunos da CFR são extremamente pobres, e necessitam desse auxílio. Dessa forma, o auxílio destinado à CFR por todas estas entidades se dá

[...] em forma de parcerias, experimentos, projetos, porque, por exemplo, assim, cada entidade dessas, a própria CF, ela tá trabalhando com o pequeno agricultor. Então assim, de repente não pode ficar isolada, que de repente a Cressol passa na comunidade, ou na casa de um produtor, falando um assunto, que de repente 2 ou 3 dias depois, passa a CF ou o sindicato, repetindo o mesmo assunto, eu acho que tem que ter uma

integração. Então nesse sentido é que a gente tem procurado mantê contato, que nem o sindicato, hoje, tem uma modalidade nova, que não é tão antiga, que é a questão da habitação rural. Poxa, quantos alunos aqui, as famílias estão precisando de residência, então, qué dizê, em conjunto com o sindicato, nós tamos buscando essas residências, pra essas famílias. agora se nós estamos afastados sindicato, como é que nós vamos reivindicá isso, e assim por diante (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

No entanto, apesar de a ajuda da Prefeitura corresponder a grande parte dos recursos de que a escola dispõe, esses não são suficientes para suprir todas as despesas da mesma. A alimentação é uma dessas despesas, pois todas as semanas vários alunos freqüentam a escola, realizam todas as refeições na mesma, e a quantidade de alimentos utilizada é grande. Então, para suprir esta necessidade, há a colaboração de todas as famílias dos alunos com algum alimento, escolhido pelo próprio aluno, que venha complementar as refeições na semana que cada aluno está na escola. *“A gente mesmo que escolhe o que vai trazê. Eles passam a lista de alimentação no quadro, a gente vai lá, faz a distribuição dos alimentos e escolhe o que qué pra trazê” (A, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).*

[...] a gente tem o auxílio da merenda aqui do município, mas ela é insuficiente pra gente passar a semana com essa gurizada toda, então nós temos que complementa como, nos comprando, a escola comprando? Nós não temos recurso pra isso, então o que a gente exige, isso não é nós que exigimos, a casa de Beltrão, não, todas as escolas exigem é que o aluno, na semana que ele vem, ele traga um alimento. Aí como é distribuído isso? Por exemplo, digamos hoje seria sexta-feira e eles estariam indo embora, a tia faz um levantamento do que precisaria pra próxima alternância tantos quilos de arroz, tantos de farinha, tantos de açúcar, detergente, algumas coisas assim e a gente passa no quadro isso e aí eles começam a, sempre com a preferência de quem trouxe carne, "bom nessa alternância eu trouxe carne, então já vô ter a prioridade de escolher", então ele acaba pegando produto e mais baratos, que a carne, sempre, é o que encarece mais. Então, digamos assim, ele vai trazê dois kg de carne, ou ele vai trazer na pior das hipóteses 5 kg de farinha de trigo. Mas eu imagino que ele comendo em casa a semana toda, de manhã, de tarde e de noite ele ía consumir muito mais do que quilo que ele traz. Então é uma complementação da alimentação com aquilo que a gente tem na merenda (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] a semana que eles tão, o professor manda uma lista de alimento, que eles é pra levá naquela semana que eles tão lá. Daí eles traiz a leista e a gente manda aquela quantia de alimento que eles vão consumi, que eles vão utilizá lá durante a semana que ele tá lá (P, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

A alimentação da escola também é complementada por uma empresa da cidade, mas este apoio se restringe à doação mensal de uma caixa de frango. Isso por que algumas famílias trabalham com aviários e estão ligadas a esta empresa, mas a empresa não estabelece um vínculo maior com a escola.

No decorrer de todo o processo de formação de alunos, de manutenção da CFR, enfim, de todo esse processo normal de andamento das atividades de ensino, a CFR, por meio de seus monitores e da ARCAFAR, desenvolve projetos complementares. Tais projetos destinam-se tanto à ampliação da estrutura escolar, que estava se fazendo necessária desde a fundação desta, como para uma melhor acomodação de alunos e professores, assim melhorando o processo de ensino/aprendizagem.

Vários recursos chegaram à escola em 2005/2006 para a construção de alojamentos, refeitório, biblioteca, secretaria, sala de informática, enfim, recursos para ampliação estrutural da escola que foram conseguidos por meio do Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar – PRONAF para infra-estrutura, e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, que são verbas do governo federal repassadas à CFR. Com a liberação desse dinheiro algumas dessas construções já foram concluídas e outras estão em fase de conclusão.

A partir do momento em que o Lula assumiu, ele mudou um pouco a forma de distribuição de recursos, ao menos, nessa modalidade, do Pronaf Infra-estrutura. Que antes esse recurso, digamos vinha pros municípios, e o prefeito ou alguém aí da Emater dizia: vamos aplicá em tal situação. Hoje o que tem é o seguinte foi dividido em território, que a gente chama, então aqui o território Sudoeste, se eu não me engano, não posso afirmá, mas deve fazê parte, 24 municípios do território Sudoeste. Então, o governo estipula uma quantidade de recursos, pros participantes do território, decidir onde vai ser empregado. Então, aí é pra se pensar no desenvolvimento, não só municipal, a idéia é que se pense no coletivo. Bom, vai se entregá esse dinheiro em tal ação, mas o que vai ajudá pro município vizinho. Então quando a gente vai buscá recursos pra Cf de Beltrão, a gente não pode tá, pensando só na casa de Beltrão, a gente tem que estar pensando na Arcafar, nas demais escolas. Então saiu o recurso pra construir esse alojamento, naquele projeto saiu computadores pra outras escolas, reformas não sei do que pra outra. [...] Então, a gente conseguiu num primeiro momento a questão do alojamento, que já tá aí, aí a gente conseguiu recurso prá construí ao refeitório (M, 16 de fevereiro de 2006).

A CFR também conseguiu comprar computadores e alguns animais para atividades práticas, através do Projeto VITAE. Este projeto é de uma Organização Não-Governamental – ONG italiana, que investe em cultura e educação, e disponibilizou oito projetos para o Brasil. Para receber esse recurso cada instituição

interessada tinha de elaborar um projeto que iria para a seleção e, assim, A CFR foi contemplada com esse recurso. Os computadores conseguidos com esse recurso, por falta de espaço físico na CFR, permaneceram na Unidade de Preparação de Mão-de-Obra – UPMO, em uma sala também cedida pela Prefeitura, onde os alunos tinham acesso periodicamente.

Dessa forma, com a colaboração de diversos órgãos e entidades, se consegue, mesmo com dificuldades, fazer com que os trabalhos de formação desses jovens agricultores sigam em frente. Este trabalho ainda está em construção e acumulando resultados ao longo dos anos.

4.4.2 Funcionamento e organização

A CFR tem procedimentos e funções igualmente a outras escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas com uma diferença. Em virtude do número reduzido de funcionários não se tem uma divisão de tarefas. Para se agilizar o trabalho cada um dos monitores exerce todas as funções, com exceção das aulas ministradas, nas quais cada um dos professores e monitores atua na sua área de formação, o que não quer dizer que não haja colaboração dos demais. “[...] se procura trabalhar muito em conjunto, não usar muito o diretor. É alguém que coordena um pouco os trabalhos, não tem um salário diferenciado” (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] em função do número de funcionário não tem muito você faz isso, faz aquilo, a gente me que se divide, quando um ta indo pra cidade vai ver documentação, vai xerocar material para os alunos, então a gente procura resolver as questões, não costuma-se separar, [...algumas coisas assim, quem fez todas as etapas do curso, por exemplo, pras questões do projeto, era eu que ia, né, quer dizer quando falava em projeto nas reuniões ou cursos ou até mesmo com os alunos que começam os projetos então sou eu. Mas quando vem a parte mais técnica de corrigir é o Marchiori. Quando se trabalha plano de formação eu começo, daí depois na hora de sentar com os pais ele vem e ajuda, eu acho que é assim não tem muito você cuida disso, todo mundo cuida de tudo pra poder dar conta (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

A Associação³⁵ e a ARCAFAR também participam bastante desse processo. A Associação colaborando principalmente com a parte mais administrativa, e a

³⁵ Esta Associação, conforme depoimento dos monitores e alunos, é constituída por alguns pais de alunos, por ex-alunos e por alunos do 2º e 3º ano.

ARCAFAR ajudando na parte mais pedagógica, preparando os monitores e implementando a parte pedagógica da escola.

A preparação dos monitores se dá por meio de cursos de formação pedagógica, com o intuito de promover a interação entre as CFR's que fazem parte da ARCAFAR, a troca de experiências e, também, uma forma de buscar e se construir novos conhecimentos e aprendizagens.

[...] é pela questão que a gente precisa estar se reciclando sempre, mas eu vejo, assim, que é um momento de interação entre as casas. Porque nós estamos aqui e tem casas aqui do lado, Marmeleiro, Enéas, Manfrinópolis e a gente não tem contato e, de repente, a gente tá com um problemão, assim, e não sabe como resolver e nesses encontros, a gente sempre tem uns momentos, mesmo que em qualquer curso tem momentos de colocar como é que está a escola, o que nós estamos fazendo, porque a Arcafar tem como parâmetro pra eles fazerem isso e nesse momento, como estou com um problema aqui, de repente a idéia é resolver uma solução simples e que a gente, as vezes não tá encontrando. O curso é muito importante pra gente se reciclar, pra aprender mais, pra..., mas principalmente, pra gente ter essa interação, esse encontros (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] o que é promovido é encontro entre várias escolas, promovido pela Arcafar. Então, mas digamos assim, a nossa escola por si só ela não abre uma discussão, mas os monitores estão em constante aperfeiçoamento, em discussão, mas promovido pela Arcafar onde reúne todos os monitores e aí trabalha. [...] nesses encontros de você observa as dificuldades que as outras escolas tão encontrando, ou uma iniciativa que uma escola tomou e que tá dando certo e que você diz: Opa, lá eu posso fazer isso também, você acaba conversando com esses monitores, trocando idéias, então eu considero isso muito importante, troca de informações (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] num curso desses, você aprende coisas novas, a tirá dúvidas que surgiram durante o seu: "eu venho daquele curso, acho que sei tudo, você chega aqui, mas isso aqui eu não vi lá, como é que eu faço?" E aí começa a surgir dúvidas, como é que eu trato essa questão? Dentro da pedagogia, de ir num curso desse eu clareio, aí eu troco idéias com outros colegas, de outra casa, não precisa nem ser o professor do curso.[...]Como se resolve aquilo, e também, as coisas boas. Acha que tem que aprende cada vez mais, e, agora, então, é que nós tamos precisamos de treinamento porque com essa mudança, na forma de trabalho, nós tamos perdidos aqui. Perdidos não estamos assim naquela incógnita, o que é que eu vô fazê. É o novo. Não temos medo disso aí, de jeito nenhum, até achamos bom, só que se alguém sabe como fazê melhor, fazê bem, nos ensina pra gente não ter que erra. Nós não temos medo (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Nesse espaço de formação, a CFR torna-se um espaço de trabalho, sociabilidade, cooperação e superação. Não se trabalha sozinho. A busca pela concretude de idéias e desejos torna-se a alavanca para superar as dificuldades

desse processo, que muitas vezes sobrecarrega os monitores de trabalho, mas que, em outros momentos, oferece a satisfação dos resultados positivos.

Por se trabalhar em grupo, e no caso da CFR, na maioria com adolescentes, é preciso ter-se uma certa organização. Então, previamente, organiza-se a programação da semana que vai orientar tanto os alunos como os próprios professores e monitores na rotina diária da escola. Basicamente, o horário e a relação das atividades está organizado da seguinte maneira:

06h45 – Despertar
07h15 – Café da manhã
08h – Início da aula
10h – Intervalo
10h15 – Retorno à aula
12h – Almoço
13h30 – Início da aula
15h30 – Intervalo
15h45 – Retorno à aula
17h45 – Término da aula
17h45 às 18h55min – Banho
19h – Janta
19h45 – Início da aula
22h – Dormir

No entanto, essa rotina não se repete em todos os dias. Dependendo da atividade programada para cada dia, os horários e as atividades vão sendo organizados. Em alguns dias da semana abre-se espaço para o lazer, para o futebol dos alunos, *“pois permanecer três turnos na sala de aula torna-se cansativo e desestimulante”* (M, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

A CFR de Francisco Beltrão/PR iniciou o ano letivo de 2006 com 66 alunos divididos em três turmas. A sua maioria são alunos provenientes de famílias muito pobres e em muitos casos numerosas. Parte delas possui, apenas, um pequeno pedaço de terra; outras são de arrendatários ou trabalhadores assalariados e assentados. Dos 66 alunos que iniciaram o ano, 37 estavam no primeiro ano, sendo que, destes 18 cursando a 5ª série na própria CFR, e 19 cursando as demais séries do Ensino Fundamental. O segundo ano iniciou com 17 alunos, e o terceiro com 12.

Destes, a maioria cursando o Ensino Fundamental no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA ou mesmo o ensino regular.

A CFR possui três monitores, entre eles, uma Engenheira Agrônoma com Licenciatura Plena e Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; um Técnico Agrícola em nível médio, e um médico veterinário. Todos estes desempenham várias funções e atividades dentro da CFR para dar conta dessa realidade e de todo trabalho educativo exigido pela Pedagogia da Alternância.

[...] aqui nós somos pais, né, (risos) a função de pai né, porque a gente pega aqui de dificuldades, de meninos e meninas que vem aqui até desabafam e coisa, mas nós temos a nossa função além dessa, de educador de fato, eu resumiria, dizendo educador, porque nós vamos isso que eu fale agora, esses ensinamentos nós vamos passar pros alunos. E bater papo, ontem a noite foi meu dia de vir à noite aqui, à noite você passa, ou dá continuidade a de dia, você traz um filme. Então nós temos à noite você dá continuidade a matéria, mas à noite você gasta esse tempo, investe nesse tempo pra trocar idéias. Ontem, por exemplo, eu acabei gastando esse meu tempo conversando com eles, contando a minha história de vida, que não é nada, mas olha, gente, você chora também, eu contei tudo que eu fiz na vida: engraxate, tá,tá,tá, tudo isso e a gente, as vezes minha mãe me falava, hoje nós tamos no domingo, eu ganhava no sábado o almoço de domingo pra nós, mas eu não sabia disso, sabia depois. Então, porque, as vezes, ele olha pra você e vê que você é veterinário, professor, porque você nasceu assim. Eu passei e tanta gente passa por aí, né, tem briga, tem encrenca, isso tem, mas tem que ser, amigo, vamos falar a verdade e passar ensinamentos, qual seu problema? O que tá acontecendo? Então você acaba tendo que conversar com ele numa linha, assim, de amigo, e, as vezes dureza também, que não é só amolece[...] (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

[...] na semana quem eles ficam aqui, ele acaba sendo pai, ele acaba sendo professor, ou no caso a Verônica a mãe, as tias mães, então quer dizer, tem uma série de funções, porque, até pela idade que eles tem, então você, pelo envolvimento que você tem com a família, com esse jovem, você acaba sabendo de várias situações que acontece lá na comunidade dele, dos problemas que esse menino tem, e, que muitas vezes, você acaba esquecendo o lado da matéria e você vai ouvir esse menino, você conversa com ele (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Com o início da quinta série do Ensino Fundamental, três professores estaduais contratados passaram a atuar na CFR. Uma professora ministrando as disciplinas de Português, Inglês e Artes, um lecionando Geografia, História e Ensino Religioso, e o outro sendo responsável pelas disciplinas de Ciências e Matemática. Não houve uma pré-seleção para a contratação destes professores, pois estes foram os únicos que se dispuseram a trabalhar na CFR. Além de atuar em sala de

aula com a 5ª série do Ensino Fundamental e nos momentos em que não estão fazendo acompanhamento desses alunos junto com os monitores em suas propriedades, estes professores auxiliam os alunos do 2º e 3º ano que estão naquela semana na escola.

Como eles estão aqui em tempo integral, eles estão a disposição do CF, eles não vem aqui só pra dá uma hora aula e voltam não eles vem aqui e permanecem em tempo integral, então na semana que esses alunos tão em casa, ou os professores ou estão fazendo visitas junto com os monitores na propriedade ou estão acompanhando os alunos do 2 e do 3 que estão aqui né (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Complementando o trabalho realizado, a CFR conta com a colaboração de duas funcionárias, “as tias”, que são responsáveis pelas refeições, pelo auxílio à organização e limpeza da escola e que, também, permanecem na escola à noite junto com os alunos.

Esse trabalho todo realizado pela CFR conta com a colaboração de uma Associação formada por alguns pais de alunos, alunos já formados e alunos do 2º e 3º ano. Esta associação é formada por um conselho de 18 membros que apresentam interesse em participar, e são eleitos em uma assembléia que conta com a participação dos pais dos alunos.

A função da Associação se resume mais à parte administrativa da escola, na colaboração em promoções, festas, enfim, procura se envolver mais na parte financeira e na manutenção da escola.

A questão mais administrativa passa por uma associação, uma associação formada pelos próprios pais dos alunos, então essa é, digamos, assim a organização mais... Aí tem uma coordenação da escola, no caso sou eu que sou o coordenador da escola [...] a parte financeira, tudo isso tá associado a questão da associação, a gente sempre, qualquer compra, de um valor um pouco mais alto isso sempre com a concordância da associação, ela vem uma vez por mês, se reúne, fica na escola um dia pra discutir tudo isso né (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Cada pessoa que auxilia no processo de formação, independentemente da função que exerce, cumpre um papel essencial no processo de construção e organização de novos aprendizados. Nesse sentido, a prática se coloca como aspecto intrínseco desse processo.

4.5 Método

A busca de análise e compreensão da CFR gira em torno de diversos aspectos singulares, alguns mencionados no decorrer dos capítulos, e que a diferenciam das demais instituições formais de ensino e formação. Ao trazer esses elementos singulares da CFR, destaco alguns deles que são essenciais para a compreensão de toda a prática da escola e dos resultados conseguidos ao formar cada turma de alunos.

Primeiramente, resalto a origem e a classe social da qual os alunos são provenientes. A CFR atende, apenas, alunos que moram e possuem um vínculo com o meio rural e que, na sua maioria, são de famílias muito humildes; muitas delas passam por dificuldades para garantir a subsistência. A partir do momento em que se analisa a questão do acesso e permanência na terra, isso fica mais evidente.

Grande parte das famílias que estão em contato com a CFR não são proprietárias das terras onde trabalham, outras são, mas o pequeno pedaço que possuem não garante a sobrevivência de toda família. E outras, ainda, não desenvolvem um sistema de trabalho ou manuseio da propriedade de maneira a cortar gastos e a viabilizar uma maior produtividade.

Posteriormente, trago o objetivo que a CFR se propõe e a realidade por ela trabalhada, pois, ao desenvolver sua prática educativa a partir da realidade vivida por seus alunos, nesse caso, o campo, traça objetivos diferenciados e busca suprir uma necessidade social. Nesse sentido, procura, através do trabalho e das próprias experiências dos jovens agricultores, prepará-los para o trabalho rural.

Por fim, trago a Pedagogia da Alternância como um aspecto singular da CFR, tanto como metodologia pedagógica diferenciada, quanto por ser um método que une a teoria à prática em um mesmo processo e, dessa forma, viabiliza a relação entre trabalho e educação, escola, família e comunidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o trabalho se coloca como um elemento facilitador dessa relação que se estabelece, também, se coloca como princípio educativo de todo processo.

4.5.1 A Pedagogia da Alternância na prática

A Pedagogia da Alternância é um método de ensino que trabalha com espaços e tempos singulares de sociabilidade e aprendizagem, por isso busca alternar tempo socioprofissional e tempo escola. Assim, não apenas busca o desenvolvimento socioeconômico e cultural dos jovens, mas também o de suas famílias e da comunidade onde estão inseridos.

A alternância passou, em início de 2006, por uma significativa mudança. Até então consistia na permanência do aluno uma semana na escola e duas semanas no tempo socioprofissional, com duração total de três anos. Era possível fazer um sistema de rodízio entre as três turmas, possibilitando a visita e um acompanhamento melhor das propriedades. Esta sistemática sofreu uma alteração. Agora, a alternância passa a ser de uma semana na escola e uma na propriedade.

Tal mudança se deu devido à introdução do Ensino Fundamental na própria CFR. Pelo fato de se ter que cumprir a carga horária estabelecida em lei, que é de 200 dias letivos e 800 horas anuais, esta mudança se fez necessária. Dessa forma, numa semana, o 1º ano, que está cursando a 5ª série, vem para a escola, e na outra semana o 2º e 3º anos. Mas toda a certificação dos alunos e o vínculo dos professores que trabalham com o Ensino Fundamental na CFR se dão através de uma escola-base e não pela própria CFR. No caso da CFR de Francisco Beltrão/PR, a escola base é o Colégio Estadual Mário de Andrade, que está situado na parte urbana do município.

Adaptando o Método de Alfabetização de Paulo Freire, a CFR trabalha com um tema gerador, fazendo com que monitores e professores trabalhem e adaptem suas aulas ao mesmo tema durante a semana em que os alunos estão na escola. Será que o vínculo estabelecido com a escola-base, tanto por meio dos professores como pela certificação dos alunos, não influencia no processo educativo desses alunos na CFR? Nesse caso, o que muda no ensino se os conteúdos são os mesmos devido ao fato de a possibilidade de certificação estar condicionada às exigências legais? Essas são questões que ficam...

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.

A função do monitor é, acho que é muito assim, ajudar o jovem a ordenar os conhecimentos. Não dá pra dizer: "Ah, eu vou ensinar", ninguém ensina ninguém, se ajuda a pessoa a crescer, se auxilia, mostra e mesmo muita coisa ele traz de casa, ele já tem um conhecimento, ele já tem uma bagagem. Vai ajudar a organizar, melhorar, a ver coisas novas (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] primeiro, senta com eles e procura saber qual são os problemas que eles tem, você procura saber, aí você vai encaixar sua matéria dentro da necessidade do aluno. Essa é a diferença da CF pra outro tipo de ensino, é esse. Nós não damos pegamos o livro de reprodução, damos tudo assim, não, qual o problema que você tem na sua propriedade? O que ta acontecendo lá? Tem vaca? Às vezes, até o cachorro dele ta com problema, é porcos, as galinhas tão com problema. Então você discute esse assunto junto e os problemas. Então você traz junta e coloca o problema de todo mundo, e, de repente, muitos são iguais. De repente, um deles tem a solução pro outro, muitas vezes, o professor só entra pra fazer essa jogada. Então, mas você se coloca como professor, não vamos dizer que a gente não force alguma coisa, além disso, tem que ser, não fica só nisso. Então quais os problemas que você tem? Ah, leite porquê? Aí você começa a busca, dá pastagem, dá um desvermínio, dá sal mineral, né e aí você passa a trabalha essa questão. [...] Então, o sistema de ensino é dentro da necessidade do aluno, você introduz algumas coisas novas pra ele e vai até a família (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Teoricamente, o que a Pedagogia da Alternância diz é que o aluno vai receber a teoria na CFR e colocar em prática na propriedade. Entretanto, os monitores vêem a prática na própria escola como essencial e como um estímulo para que os alunos possam colocar os conhecimentos em prática na propriedade, pois observam que o resultado é satisfatório.

Então, no tempo em que o jovem está na escola, participando das aulas em sala, de cursos, palestras, vídeos, visitas de estudos, debates, etc, o aluno tem a prática e os horários de lazer que a escola utiliza para socialização e interação entre alunos e monitores.

Eles estudam, eles trabaiam na roça, ele faz de tudo, na horta é eles que planto lá, tem vaca de leite lá, eles pranto pasto, então eles trabaiam e estudo lá.[...] Quando eles vão na roça os professor tão junto com os aluno. Eles tão junto, ensinando como planta, como faiz, os professor tão tudo lá na roça junto com eles, ensinando como tem que fazê, como planta, como né (P, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

Aquí na escola, nós temos as cadeiras de agricultura, pecuária, nós temos aquí uma vaca de leite, onde nos ensinamos como fazer o manejo da ordenha, o manejo a vaca de leite, a higiene, coisa básica que ele vai ter que aprender em casa, e, o cuidado com a bezerra, a descorna, desverminá, isso eles aprendem aquí. Temos a parte agrícola onde se faz o plantio de o milho, onde se faz a coleta, coleta do sol pra correção do solo,

pra análise de solo, nós temos uma área onde se planta mandioca, batata e coisas pra consumo da casa, né. Temos aqui, agora não temos, porque ficamos desativados dois meses, mas vamos retoma nossa horta, porque nós não temos uma pessoa que fique direto aqui, então prô dezembro, então aqui pára, então nossa horta vai ser reativada e pra que ela serve aqui, ela é uma sala de aula pros alunos e também pra manutenção da casa. dentro desse processo, como um todo, os alunos, recebem orientação nossa, quando eles tem aula fora, eles estuda fora, no CEBEJA, estudam nos colégios da cidade e muitas vezes nós acessáramos esses alunos aqui, dentro do novo limite de conhecimento, a gente, muitas vezes, tem que voltar, de novo, nos livros de história, geografia, mas você volta e ajuda o aluno, também, nesse ensino que ele tem fora. Nós temos um experimento de gado de leite, você pode ver do lado de lá, também, eles implantaram, trouxemos, um especialista aqui, que nos ensino a faze. E no dia-a-dia, as tarefas aqui também, limpeza [...] (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Também, porque, assim a gente tem uma área de terra que a gente planta, também, e tivemos no outro ano, quando a gente começo a dispartá pra isso da gente implementa a questão de leite, a questão do terreno de planta e na época, nós tínhamos um monitor, que ele , a cabeça dele não aceitava isso, ele não, ele ajudô a implementá isso, mas volta e meia ele dizia: Pedagogia não é isso, mas pra mim a coisa ta tão clara, ta tão clara, claro que nós não podemos ta 24 h com eles, na roça, essa semana é uma semana que, eu até expliquei pra eles, nós temos que ajeitar algumas coisas e isso é normal, em início de atividades, mas depois tudo se ajeita, que nem aqui, eles vem pra ordenha as vacas né. Mas agora, temos outra área onde nós temos que fazê uma adubação com eles, de plantá, de mostrá, acompanhá, fazê o plantio do milho, ou de algumas verduras, como pepino, abobrinha, essas coisas, depois pode ser usado mandioca, nós temos lá. Eles vão meio dia, ou um dia na semana e o resto em sala de aula, porque nós temos que conciliá isso, mas se for pela vontade deles, eles tão direto aqui (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

O tempo socioprofissional, então, gira em torno das atividades normais da propriedade, bem como colocar em prática o que se aprendeu e o que se sistematizou na CFR. Às vezes, algumas tarefas são solicitadas pelos monitores, como por exemplo, o caderno de alternância e a pesquisa participativa.

[...] o que a gente tem visto aí é que, alguma coisa eles levam, alguma coisa daqui pra aplica em casa, mas todos eles já tem sua atividade de casa, que é cuidá da vaca, ajudá cortá capim, milho... O que espera é que quando ele volta pra fazê isso, ele mude um pouco a forma de fazê. Mas tem muitos alunos nossos aí que as famílias não conversavam e de repente passam a conversar, que o pai só dá ordem, e de repente o pai percebe que o filho também pode falá. Eu digo que pra nós é um ganho quando a gente consegue isso, ele não se forma doutor com isso, mas, poxa, imagina como é gostoso um menino podê conversar com o pai (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

No entanto, mesmo que o aluno se afaste da escola por uma semana, o monitor continua em contato, fazendo o acompanhamento desses alunos por meio de visitas feitas à propriedade. Essas visitas deveriam ser feitas em cada alternância

de todos os alunos, mas em função da falta de meios de locomoção, de poucos monitores para fazer esse trabalho e da distância que muitos alunos estão da escola, esse trabalho não é realizado como deveria ser. “[...] *ele não vai muito seguido porque eles tem bastante aluno pra visitá, mas quando ele pode ele vai*” (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

Teria que ser todas as semanas que o jovem está em casa, toda a semana o monitor ir lá, mas aqui, impossível, mesmo, quando eles ficavam duas semanas a gente tava assim um média de três, quatro, por ano cada um, carro é complicado, monitor, são poucas pessoas (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] a pedagogia, ela recomenda que toda a alternância o aluno seja visitado. Na prática isso é impossível ser feito em termos de transporte, combustível, veículo, porque nem sempre o veículo possa..., nós temos um carro só, até de fosse dois até poderia ser mais fácil pra ser feito isso, mas na medida do possível a cada duas alternância que esse jovem, porque o município de Francisco Beltrão ele é muito extenso, tem localidades que aí pra você visitar o aluno você faz 40 km pra ir lá visitar, são 40 pra ir e 40 pra voltar, são 80 km, então tu imagina quanto combustível, quanto isso, toda alternância tu vai ir visitar. Então isso na prática, aqui em Beltrão ao menos nós não conseguimos fazer isso, pode até ter escola que consiga [...] (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] as nossas visitas, que cabe cita aqui que a CF, a idéia é fantástica, a prática é terrível, pra você por em prática. Eu acredito, terrível eu digo, porque você fica aqui querendo fazer e não temos condições, 10 anos pra gente ter, agora, as instalações, mas não temos veículo, temos esse carro aí que você conhece. Como é que nós vamos, e vamos levar alunos na cidade, trazê, e, como é que vamos visitar os alunos? Estamos ajustando isso, mas é bom que se diga: muitas vezes crítica-se o trabalho da CF, não porque é bem isso, não é bem isso, porque as pessoas que criticam, muitas vezes, as autoridades, não ajudam, onde deveriam ajudar. Então dê condições que realmente, a CF é um trabalho fantástico (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Os professor tinha que fazê mais visita, e muito longe as visitas deles, prolongada demais, tinha que ao meno 20 dia, cada um mês, pra sabê, se sai ronião a gente fica sabeno, se não sai, nós não fica sabeno de nada o que o aluno ta aprontando, ta fazendo (P, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

Essas visitas, feitas nas propriedades das famílias, têm por objetivos fazer o acompanhamento dos alunos e verificar se está sendo colocado em prática o que aprenderam na CFR. Essa interação estabelecida entre escola e família, realizada com as visitas dos monitores, se solidifica cada vez mais, auxiliando a união entre teoria e prática, trabalho e reflexão.

O contato que estas visitas proporcionam colabora tanto para uma melhor reestruturação das próprias propriedades, pois os monitores estão em contato direto com as famílias, orientando, auxiliando e sugerindo, como também ajudam na reorganização da família pelo aspecto humano. “[...] nós trabalhamos a família, essa que é a grande jogada, no meu ver, da casa familiar,[...] nós não trabalhamos com um aluno, nós não temos 50 alunos, nós temos 50 famílias” (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Ele pergunta como ta o nosso comportamento, como nós tamo, fazendo as coisas em casa, se tamo fazendo direito, se nós tamo indo na aula na cidade, eles perguntam se nós tamo fazendo as tarefas (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

Ele chega e vai conversando. fala sobre o meu comportamento. O pai pede como eu tô me comportando aqui, daí eles contam. Pede se a gente tá aplicando, as coisas que aprende, pede pro pai se eu aplico, correto, correto não, se eu tô me esforçando lá pra aplicá (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

[...] não é uma visita social, pra tomar chimarrão, é uma visita prá gente conhecer a propriedade deles. Tem a lavoura de milho, vamos passar e ver os animais, o potreiro, vamos conversar. Se eu tô, se ta só eu, se não ta o veterinário junto eu costumo olhar até os animais né, não é minha área mas eu vou lá, vou ver, vou questionar, se não é, se eu não tenho conhecimento de alguma coisa eu falo: "vamos anotar isso aí e vamos pedir para o professor Danilo, questionar ele nesse sentido. E a mesma coisa eu acredito que os outros devam fazer também, anda pela propriedade. A gente conversa também com a família, nesse momento, geralmente, a mãe e o pai vão junto ou um só que está na propriedade. A duração é muito relativa, tem visitas que podem durar até 4 horas, se você tiver que... tem visitas que a gente faz o relatório lá. Então algumas vezes a gente demora até 4 horas, como tem casos que de repente você vai lá específico, um aluno chamou e disse: "Olha, eu preciso que vá o professor Danilo pra olhar uma vaca lá, então aí o professor Danilo vai lá olha a vaca e de repente não tem nada pra ele olhar na propriedade porque a semana passada ele esteve lá. Então ele vai olha a vaca e volta. De repente, também, muito assim, a questão do carro, a questão do profissional que tem de aproveitar, porque tem comunidades que a gente tem aqui que é quase 60 a 100 Km pra chegar na casa de um aluno. Você vai com o carro, então sempre vai procurar sempre ir com dois ou três monitores pra que enquanto um fica numa casa o outro fica na outra, pra aproveitar melhor ou quando só vais um, pelo menos ele passa nas casas né, demora mais em um ou dois que precise, nos outros dá uma passadinha[...]" (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Primeiro acompanhar as dificuldades que não só p jovem, mas que a família está encontrando na propriedade e ver naquilo que o monitor possa aconselhar, possa contribui, eu o choque isso. Mas, assim, olha um pouco o

lado humano também, que dizer, sentar com essa família, conversá, as vezes, não só falar, ouvi, ouvi as queixa da estrada que não dá, que a patola lá não entra lá a quatro anos, que o leite o preço ta muito baixo, ou que a geada queimo não sei o que ou que a seca. Então, as vezes, não sair lá pra levar informação, pra fala, mas, as vezes, ouvi, o agricultor gosto de conversa, desabafa. Então, na medida do possível o que eu posso contribui com idéias com sugestões, mas também ouvi um pouco as dificuldades desse agricultor, as lamentações dele, críticas ao governo, isso é muito comum a gente ouvi o agricultor (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Ah, conversa assim, com a família, pedindo as necessidades, do leite. [...] Acho importante essas visitas porque eles podem vê alguma coisa que eles podem ajudá, que talvez a gente que tá errado, pode corrigi (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

Eles vem mais pra conversá com os pais sobre o andamento do filho na escola, como ela ta indo.[...] É importante eles virem aqui porque eles sempre tão junto, sempre tão acompanhando. Qualqué coisa que a gente percisá, eles sempre tão aí né, acompanhando a gente (P, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

A utilização de diversos espaços de aprendizagem e sociabilidade entre escola e família, comunidade e escola, se traduz e se concretiza, muitas vezes, nas visitas de estudo feitas pelos alunos. Algumas vezes, dependendo do conteúdo, programam-se visitas em algumas propriedades com o intuito de mostrar, na prática, novas idéias, novas técnicas alternativas para uma maior produtividade e com um trabalho diferenciado.

As visitas de estudo são uma forma de instigar os alunos a perguntar, a observar novas maneiras de trabalho e novas formas de produzir. Muitas vezes, são os próprios monitores que explicam e conduzem as visitas, mas, na maioria dos casos, são os próprios agricultores responsáveis pela demonstração das novas idéias, mostrando o custo-benefício, as dificuldades, as vantagens, etc. de alguma inovação.

[...] quando a gente sai pra fazer visitas de estudos em alguma propriedade, quando a gente volta, a gente chama eles para um papo, "e aí fulano o que você achou" e, assim a gente procura estimular que ele fale né, "eu achei aquilo errado", porque você achou errado, o que ele achou. [...] A gente prepara até, assim, para direcionar o estudo, e que fique mais do jeitinho que você quer, e ter um objetivo e você quer chegar naquele ponto. [...] o monitor ajuda, para que o trabalho fique mais focado naquele assunto. (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

A visita de estudo é dentro da matéria do monitor. [...] Então digamos que eu esteja trabalhando bovino de leite e ele está lá falando de castração, mochação, ou mesmo que não tenha uma coisa mais prática, digamos que

seja horticultura, mas que de repente ao final da matéria ou no decorrer da matéria, o monitor sinta a necessidade de mostrar para os alunos, então essa seria uma visita de estudos. Então aí vai pra diversos lugares, então o monitor "ah tem de ir numa propriedade aqui pra mostrar como é que se mocha" então, a gente procura aqui por perto e vai. Ou quer ser mostrar sobre um estábulo ou, alguma coisa, que é meio longe, aí a gente pega o ônibus e vai lá. Então está seria visita de estudos ligado a matéria que o monitor está trabalhando (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Além das visitas de estudo que os alunos fazem para ver novas práticas, novas técnicas de produção, enfim, experiências nas quais demonstram o que aprenderam na CFR, os alunos do 3º ano têm a possibilidade de ampliar os conhecimentos, sobre um determinado assunto, por meio de estágios.

O estágio é feito por alunos do 3º ano, de preferência no período de férias, antes de iniciar o ano letivo, pois, durante o ano, vão precisar trabalhar na elaboração do relatório de estágio e do projeto profissional. É obrigatória a realização desse estágio, tendo o acompanhamento dos monitores e sendo avaliado pela família ou pela empresa onde se está realizando o estágio.

O estágio, isso é uma coisa até interessante. Hoje todas as CFs adotam esse sistema, porque a Arcafar adotou, então determinou que tem de ser feito o estágio, mas esse estágio aqui é interessante que surgiu em Beltrão, nós, antes da Arcafar recomendar ou obrigar que se façam, a gente sentiu a necessidade que no final do curso esse aluno fizesse uma semana ou 15 dias que ele saísse fora da propriedade dele e fosse numa outra propriedade ou numa agropecuária, ou sei lá onde, depende do tema que ele, escolheu até pra fazer o projeto agora pra quem ele veja coisas diferentes da propriedade dele, mas de preferência que seja uma propriedade melhor do que a dele, não muito distante também, porque se não ele vai lá e vê tanta coisa diferente ele volta pra casa ele chuta o balde "não tem que i embora mesmo". Quer dizer que ele vai e consiga vê que algumas coisas ele pode melhorar na sua propriedade, então o principal objetivo seria ele ir e conhecer uma propriedade diferente que não seja muito distante da comunidade dele também, pra não se deslocar muito também ele passa lá 1 semana ou 15 dias trabalhando e anotando e depois ele faz um relatório pros monitores pra ver essa questão do estágio (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

A união de teoria e prática, durante a realização do estágio, torna-se evidente. O aluno, que até então recebia a parte mais teórica, tem a possibilidade de estar em contato com a prática. Este estágio tem a duração de uma semana até quinze dias.

Além da práxis que aí se estabelece, a troca de saberes e conhecimentos viabilizados pela prática também é evidenciada. Isso por que, além da observação,

das anotações que o aluno faz, ele também ajuda nas tarefas da propriedade como forma de uma aprendizagem.

[...] como eu fiz e bovinocultura de leite, daí eu fui ajudá ele a tirá o leite, pra vê como é que é né, os alimentos que ele dá pras vaca e tudo. Eu acho que ele é importante, porque assim como tem alguma coisa que eu não sei ainda eu posso i lá e aprendê né, e o que eu dais veis eu sei e ele não sabe eu posso passá pra ele (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

O estágio, geralmente, é realizado na área de interesse em que se quer desenvolver o projeto profissional, não que isso seja obrigatório, mas o ideal é que seja, pois esta serve de embasamento para o projeto. O tema a ser abordado é de escolha da família e do aluno.

A partir do momento em que se delimitou o tema e realizou-se o estágio, inicia-se a elaboração do projeto profissional. O projeto profissional consiste na elaboração de uma proposta de mudança de algum ponto da propriedade ou até mesmo a implementação de uma nova atividade, mas sem a obrigatoriedade de se colocar em prática. Entretanto, mesmo que a parte prática desse projeto não seja obrigatória, a CFR procura orientar esses jovens para que desenvolvam projetos que sejam acessíveis de serem colocados em prática.

[...] em que consiste o projeto dele, ele começa desde a caracterização da propriedade, da família, os pontos fortes, os pontos fracos da propriedade, e aí ele começa, se o tema dele é manejo ou criação de bezerras, ele vai trabalhar esse tema, ele já tem um suporte que é o estagio vai fazer a parte descritiva. Vamos supor que seja a construção de estábulos né, mas uma coisa é ele fazer no papel e outra é ele fazer na prática. O nosso objetivo é que ele faça na prática, aí é capaz de dizer assim, que ele tem de aprender a fazer no papel e a gente vê assim que é muito pouco só fazer no papel, ah mas quando ele tiver recursos ele vai, mas porque não dentro do projeto dele alguma coisinha por mais simples que seja, ele já fazer na propriedade. Se é reforma de estábulos, as vezes só uma pintura que ele faça prá nós já é uma reforma de estábulo, já começa a contar, qué dizer, então que na medida do possível o projeto dele não fique só no papel né, toda aquela parte com introdução conclusão, mas que lá na propriedade, alguma coisa ele tenha feito junto com o projeto na parte descritiva (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Ao concluir o 3º ano, os alunos vão apresentar esses projetos, defendê-los e mostrar a sua viabilidade para uma banca, geralmente, formada pelo presidente da Associação de pais e alunos, por um monitor de outra CFR e pelos próprios monitores.

Todo esse processo de formação do aluno está sendo avaliado constantemente, do comportamento até se está se colocando em prática os diversos aprendizados. Às vezes, estas avaliações ocorrem por meio de uma prova sem o intuito de reprovar, só para verificar o nível da aprendizagem; outras vezes, é por meio do caderno de alternância, no qual é feita a avaliação tanto dos monitores como dos pais, por meio de conversas, debates, discussões, no entanto, o que realmente conta nesse processo avaliativo é a prática, se houve ou se não houve novas aprendizagens.

A Pedagogia da Alternância em todo seu processo formativo busca unir teoria e prática e é isso que tem maior influência na avaliação. A avaliação da prática é feita no momento da visita nas famílias. O monitor verifica se o aluno realmente está colocando em prática os saberes e conhecimentos resultantes do processo de interação estabelecido na CFR.

Algumas vezes a gente faz: "Ah vamos fazer uma provinha", mas não é aquela coisa ah prova, a gente quer que eles estudem um pouquinho, que eles lêem a apostila. Na maioria das vezes a gente faz um trabalhinho ou quando você vai até nas próprias visitas, você trabalhou avicultura caseira, aí mostrou pra eles um galinheirozinho e lá na visita o menino fez um galinheiro, que nota você daria? Eu daria 10, se o menino chega em casa e em uma semana que a gente conversou e ele chegou em casa e fez, pra mim é nota máxima, eu atingiu o meu objetivo. Se eu trabalhei horticultura e eu cheguei lá e ele ajudou a fazer o canteiro, ajudou a adubar fez uma sementeira, pra mim é nota máxima. E a avaliação, a gente costuma falar pra eles, desde o momento que eles descem do ônibus eles estão sendo avaliados. A avaliação é contínua, né, sem necessidade de ser uma coisa assim muito formal e é uma situação que a gente também coloca pra eles, a gente chama pra conversa: "olha você procura melhor aqui, a gente escreve no caderno de alternância que tem avaliação então a gente manda, então ali a gente escreve olha procura melhorar nesse sentido, tá muito bem, então a gente procura fazer as nossas avaliações nesse sentido. A avaliação não é por nota. São critérios [...] até um pouco informais, a questão assim, se eu vou na casa deles e vejo que eles estão melhorando, pra mim é um avanço. Se eu vejo que ele está se arrumando melhor, se ele antes não sabia nem onde era a prefeitura, agora ele está indo dentro de um banco falar com o gerente, pra mim isso é uma evolução e tanto. Evolução como pessoa, como indivíduo, evolução da propriedade e isso é complicado quando se tenta explicar, principalmente, pra, por exemplo, pra pessoas na, no pra prefeitos. Ele vai dizer: "eu coloco tanto dinheiro por mês, o que vocês estão fazendo, como você vai quantificar isso, é uma situação complicada pra ti quantificar, mas são avanços significativos, são avanços grandes [...]" (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

É, ela não tem uma avaliação, assim, em forma de provas. O aluno tá sendo avaliado desde o momento em que ele chega aqui, ele já tá sendo avaliado. A gente tem uma ficha de avaliação onde é avaliado uma série de coisas, desde, bom, como é que tá as atividades que foi pra casa, que ele tinha que fazer, como é que ele fez, opa, tava tudo bem, então você já dá uma nota pra isso, e assim por diante, a semana dele, o comportamento, as atividades, desde o esporte ele tá sendo avaliado, sala de aula. Então, assim, volta e meia o monitor tem a liberdade de fazer vamos ver como está o conhecimento, a gente faz um testinho e tal, mas nós não usamos este parâmetro pra dar nota pro aluno, as provas e tal. Ele tá sendo avaliado no decorrer da semana, desde que ele chega aqui. Eu, assim, considero a propriedade como o ponto principal, no sentido de ele vir aqui, buscar o aprendizado, o conhecimento e levar pra propriedade, certo. Então você percebe, muito assim, como que, se ele aprendeu, se ele se interessou pela coisa vendo a evolução ou não da propriedade, nas diversas atividades da propriedade, desde questões da horta, desde a questão da proteção de fossas, desde a questão do gado leitero, desde higiene dentro da casa. Por exemplo, as vezes ele tem que chegar e conversar com a mãe, as vezes sobre a questão de higiene e assim por diante. Então, pra mim, o ponto principal de ver se ele tá aprendendo, se ele tá interessado é a propriedade, porque o objetivo principal da casa, da Casa Familiar, é a evolução da propriedade como um todo (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] Esse ano eu vou aplicar prova, sem a preocupação de reprova, não é o objetivo, mas apenas pra chamar a atenção que tem que, e pra que eu saiba, também, se o que eu tô ensinando tá chegando lá. Não é só i na propriedade, mas é também o cara guardá com ele. É só você i na casa do camarada pra você vê se ele fez ou não, essa é a nossa forma de avaliação. Fomos na propriedade? É uma avaliação que, hoje, pra mim não está sendo uma avaliação ideal [...]. Quando você vai na casa da pessoa e vê que aquele lixo que tava lá, já não tá mais, que aquela nascente já tem umas árvores plantadas, porque nós, também trabalhamos em cima disso, levamos as mudas pra planta lá, em volta da nascente, então isso tudo passa a ser uma avaliação (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

A avaliação na CFR não se resume, apenas, da parte dos monitores para alunos. A avaliação é recíproca. Os alunos avaliam os monitores no processo como um todo. Essa avaliação feita pelos alunos busca elucidar as percepções deles quanto ao processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de identificar as falhas e melhorar a prática educativa.

[...] dentro da Pedagogia da Alternância se recomenda que se faça, toda sexta-feira, se faça avaliação com os alunos. Os alunos avaliando os monitores, os alunos se avaliando, os alunos avaliando a comida, tudo isso, mas ele na prática é um pouco desgastante, acaba sendo sempre repetitivo, as mesmas coisa e tal, a gente acaba não fazendo, ou, então, procura fazer a cada 15 dias ou uma vez por mês, mas é feito essa avaliação. E isso te dá subsídio pra tu avaliar, bom, qual que é o pensamento deles, porque eles não colocam nome, a gente deixa bem a vontade, as vezes, até a gente sai da sala, deixa eles trocar umas idéias [...][...] Então, te dá subsídios pra tu avalia, opa, o trabalho do monitor tá sendo reclamado, tá sendo questionado, e aí, dá só uma indicação, depois você vai buscar o porque isso tá acontecendo. (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Então tem a sessão de avaliação da semana do jovem, mas o jovem também avalia a semana. Avalia os monitores, avalia as auxiliares, a comida, avalia o dormitório, faz uma avaliação completa de como foi a semana [...] Tem um questionário pronto que a gente entrega e eles escrevem. A gente pega essas avaliações e lê; "ah a Verônica ditou muito rápido" ou "não deu aula direito" ou não sei o que, tava muito braba, você começa "o que eu fiz de errado, né, na próxima semana, [...] se eu passei a matéria muito rápido, na semana seguinte cabe uma revisão, fazer uma revisão da matéria, de uma forma mais simples. Ah, eu tava muito braba então o que aconteceu de eu ter ficado braba, conversar com eles, vamos chamar, vamos conversar, se for o caso pedir desculpas, então é nesse sentido. Ah a comida não tava boa, vamos chamar as auxiliares, o que aconteceu? Faltô tempero? Faltô cebola? Faltô comida? Então a gente vai conversar com ela, então é nesse sentido, é pra melhorar. A associação também pega essas avaliações, até pra ver porque algumas vezes a gente coloca também a questão o papel da associação, que o aluno tá sentindo, que a associação tá vindo, tá participando, ou se eles nem conhecem o presidente, por exemplo, então, eles avaliam também o papel da associação e a associação pega essas avaliações e vai questionar: "Porque você não tá dando aula direito? O que aconteceu? Os alunos estão reclamando". E vai chamar os alunos pra conversar depois também (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Na medida em que se analisa a CFR, verificam-se diversos aspectos singulares a ela e que fazem a diferença em todo processo formativo. A partir do momento em que se parte do real vivido pelos alunos e do trabalho do seu dia a dia, trabalho este que garante a sua subsistência e que é visto como produção da vida, estamos concebendo este trabalho como educativo.

Sendo assim, a CFR, ao mesmo tempo em que se utiliza da prática do trabalho e das relações que se estabelece no ambiente familiar e comunitário, busca estabelecer uma nova interação entre alunos e monitores, família e comunidade. Interação esta que parte do próprio trabalho e das trocas de conhecimentos existentes.

A proposta de trabalho da Pedagogia da Alternância tem por objetivo a interação entre família e escola, na qual se estabelece o processo educativo. Ao estabelecer esta relação com a família, a CFR busca partir desta realidade, trazendo-a para a escola, refletir sobre esta, para assim modificá-la.

Entretanto, para trabalhar a partir da realidade dessas famílias é preciso construir junto com elas o plano de formação³⁶, ou seja, conteúdos a serem abordados no processo de ensino e aprendizagem, analisando suas necessidades, suas dificuldades e, ainda a realidade em que está inserida.

³⁶ Plano de formação é o que chamamos de currículo. O plano de formação é composto por assuntos ligados ao meio rural, que são escolhidos pela Associação de pais e alunos, mas nem sempre é dessa maneira.

O pessoal escolher os temas é importante, porque, digamos assim, não vai ser trabalhada a cultura do café se aqui não se produz café, tem de se ter um tema bem da nossa região. Então se o pai coloca o filho estudar aqui, nada melhor o pai dizer: eu queria que se trabalhasse gado de leite porque é o que eu faço é o que eu trabalho. Então é, esse tema, claro que esse tema precisa ser atualizado até porque a agricultura está em transformação, então volta e meia ele precisa ser rediscutido isso e de repente nem sempre há um envolvimento grande dos pais, mas que os próprios monitores tenham essa sensibilidade e como está em contato com a família e está vendo isso, de repente, a propriedade está muito abandonada, de repente está precisando de um reordenamento, de repente o item reordenamento passa a ter no plano de formação (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Para que os conteúdos trabalhados sejam significativos e possam estar voltados a atender à realidade e à necessidade desses agricultores, se faz um trabalho de conhecimento e busca de elementos que possam auxiliar na análise e compreensão desta realidade, para, assim, poder construir o plano de formação. *“Eles mais ou menos vê a realidade dos alunos, assim, mais ou menos, dessa região daí vê os dados que tem, e aí, tipo, eles preparam a apostila pra, de acordo com a realidade” (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).*

Esse trabalho, digamos, de sondagem da realidade das famílias, é feito por meio da pesquisa participativa, do contato individual feito com os alunos e mesmo durante as visitas nas propriedades, momento este em que o monitor avalia as necessidades de cada propriedade e as aspirações da família.

A pesquisa participativa consiste em uma série de questões que os alunos levam para casa para responder com as famílias, colocando dados das propriedades, o que se produz e como se faz este trabalho, as necessidades e os desejos das famílias, enfim, dados que possam subsidiar a CFR no conhecimento mais aprofundado das famílias e o que se deve priorizar.

Nesse sentido, esse trabalho é complementado pelo contato individual feito junto aos alunos no início do tempo escola. É o momento em que o monitor conversa individualmente com cada aluno e procura saber como foi a semana na propriedade, o que fez, o que aconteceu, se está com algum problema e como está a propriedade. Enfim, busca fazer uma aproximação maior com o aluno, verificando os resultados de todo o processo e a possibilidade de mudanças. Essa é a proposta.

Entretanto, o que se pode notar é que o plano de formação, isto é, os conteúdos, defendidos pela ARCAFAR, chegam prontos na CFR, sofrendo, algumas vezes, pequenas alterações na ordem dos conteúdos, ou mesmo, sendo

incorporados assuntos que surjam no decorrer do processo educativo, do acompanhamento das famílias e da própria pesquisa participativa. Porém, a participação das famílias na escola e a delimitação dos temas são muito restritas.

A pesquisa participativa, na realidade, na prática ela deveria sê elaborada com as próprias famílias, como sugestão das famílias, os alunos, dos monitores. Ela deveria ser construída pelo grupo, eu acho que até na época, não sei se te comentei, a gente fazia da necessidade de fazê uma reformulação nisso, porque desde que a gente ta aqui o que que houve: no início do trabalho foi isso e aí se seguiu meio como parâmetro aquilo e não se buscou uma adequação e tal. Hoje, com esse grupo que entra na 5º série ele, como foi tudo meio as pressas, pra tu tê uma noção, em janeiro é que veio a oficialização que nós poderíamos fazer a matrícula do alunos de 5º série, assim, foi, já meio na reta final de janeiro, então foi tudo as pressas. E talvez a questão do que se trabalhá com os alunos, a própria Arcafar é que já disse assim: Bom, o primeiro ano nós vamos trabalhá, [...] a primeira alternância: histórico da famílias, hábitos alimentares, higiene. Então, o primeiro ano, a 5º série se trabalha, basicamente a família, o segundo ano, se trabalha a propriedade; qué dizé, então eles passaram até em função do curto tempo, que teve, então eles elaboraram o que se trabalhá com a gurizada. Então ficou um pouco de lado, naquela questão, daquela metodologia que a gente trabalhava antes da 5º série (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Agora sem dúvida que a própria Arcafar também ela dá subsídio quando ela diz assim, ela manda pra Cf é, apostilas falando de solos, de clima, então ela também já dá um parâmetro para ser seguido, então, a Arcafar não pode ser deixada de fora desse processo de escolha dos temas (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] a Arcafar já tem uma orientação nesse sentido, mas eu, me embasei nisso, e acabo, muitas vezes, mudando isso, conforme a necessidade. E fora disso, nós temos aí que estudando o projeto Agrinho no supletivo, e a gente também ensina isso. [...] Ele traz a situação dele "ah professor tamo com problema lá, a vaca não ta dando leite, a vaca isso e aquilo. [...] Aí você estabelece um conteúdo em cima disso. "Ah, as galinhas estão morrendo lá em casa", então vamos ver o que ta acontecendo. Muitas vezes eu tenho que buscá, porque são coisas fora do meu conhecimento, a minha especialidade é peixe, [...] Então eu tenho que buscá os conhecimentos, não sai sem uma resposta, mas também não sai enganado (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

E a Arcafar não, ela já vem com uma grade pronta.[...] quando a gente fez a parceria com eles no início, eles trouxeram a grade e tinha que sê dentro daqui. Aí eles trabalham os monitores, dão os cursos pros monitores a partir do que eles tem construído. Essa é questão de concepção, de como se vê o conhecimento dos agricultores. Eu vi, ouvi muitas vezes, eles dizendo assim, não nós vamos formá, mais, porque se ele sai da agricultura ele já tem um conhecimento, ele pode procurá um emprego, ele ta mais apto a procurá (E, Francisco Beltrão, 20 de junho de 2006).

Então, muito do que a Pedagogia da Alternância propõe para a CFR não é colocado em prática, ou ao menos, não como deveria. Dessa forma, muito do sentido e do objetivo acaba se perdendo. No entanto, é uma proposta que está se construindo e se ampliando, buscando incentivos para dar conta de colocar em prática a proposta da Pedagogia da Alternância e, assim, fazer o processo educativo mais participativo.

4.6 Formar pra que e pra quem?

O projeto de formação da CFR e a prática educativa que esta se propõe a desenvolver ocorre ao longo do período, agora de quatro anos, em que o jovem permanece na CFR. Nesse período ele recebe não só uma formação profissional que pode viabilizar a permanência do jovem no campo, mas uma formação humana diferenciada, uma formação com base em princípios construídos no dia a dia de luta, de trabalho e de construção de uma nova realidade.

A busca para desenvolver as potencialidades dos alunos, além de se desenvolver em espaços e momentos singulares, procura dar sustentação a isso de forma prática, mostrando que é possível, mas que, ao mesmo tempo, é difícil. Diria que essa formação é um preparar para a vida.

Esse aspecto da formação é muito recorrente na CFR, tanto nas falas dos monitores como nos aspectos práticos de ensino. Apesar de se conhecer a finalidade maior que a CFR se propõe, em muitos casos, o objetivo e a satisfação maior estão em mudar a vida de alguns alunos, às vezes, aparentemente, em aspectos insignificantes, mas que fazem a grande diferença na vida desses jovens que por ali passam. Esse incentivo é que, em muitas horas, faz com que se veja que este trabalho vale a pena.

Vai muito além de dizer: "Ah estamos educando", acho que formação é estar desenvolvendo um jovem, um aluno. Não só a questão intelectual, mas a questão da cidadania, postura e a parte profissional (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Pra mim a formação desse jovem que vem, pra mim, de repente até, assim, um pouco não é só formá-lo como agricultor, de repente, se você for olhar tudo o que se se diz da casa familiar, da pedagogia, o que que é? É forma ele como agricultor, especializá ele, torná ele como cidadão também, principalmente, aliás. Porque eu tenho que analisa esse menino, chegando com 12 ano, aqui, agora, ou que fosse com 14, quem vai me garanti que esse jovem vai ficá na propriedade, quando ele cresce mais ele não venha pra cidade e tal. E se eu, basicamente, nesses três agora quatro anos, eu só trabalhei ele como agricultor e depois ele vai pra cidade e o lado humano, o lado pessoal dele ficou abandonado. Eu vejo que seria um ponto muito positivo, mesmo que ele deixe a agricultura, mas ele saia de lá com valores, saia com uma série, digamos, de situações, que... maduro, sabendo do que tá fazendo, dos riscos do que ele faz. Então pra mim, eu considero isso importante, a formação não só o lado da agricultura, da pecuária, mas o lado humano, o lado cidadão tem que estar muito próximo tem que tá junto. Pra mim formação é isso, posso de repente tá com uma definição totalmente fora, mais é o que eu faço o dia-o-dia aqui (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

O que nós queremos nessa formação que eu chamo é que esse aluno, ele cresça em todos esses pontos que nós colocamos [...]. Que ele aprenda a trabalha dentro da sua propriedade, a conhecê a propriedade e também trabalhará fora da propriedade, que ele enxergue fora da propriedade, esse que é a formação que a gente que dá pra ele e que ele entenda que existe além da propriedade uma coisa a mais, que mundo que está fora da porte da casa dele e que ele saiba trabalha isso. E a formação nesses, dentro da área técnica, esses ensinamentos, e, nessa questão de vida que ele aprenda a enfrentá a vida né. Nós levamos esses alunos assisti reuniões na Câmara de vereadores, vamos lá, os vereadores destacam, "os alunos da CF estão aqui", faz parte do nosso trabalho, eles nunca entraram, tem aluno aqui que nunca chegô na prefeitura. Então esses meninos a gente leva lá na Câmara, e diz ah, tem que aprendê a i lá questioná, pra sabê se tão votando, se não tão votando. Então, essa formação é isso que a gente busca deles, que eles adquiram conhecimento pra vida, mais assim. Não saí técnico naquela área, ninguém sa técnico, nada disso, nem se encontra (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

[...] o nosso negócio não é forma ninguém doutor não, é abrir um poco a cabeça pra vida, aí cada um vai faze o que acha melhor, o que é melhor dentro das possibilidades dele. O nosso trabalho não é só ensinar agricultura, é ensinar um pouco de coragem, para eles enfrentar as injustiças, que ele comece, quando alguém vai fala bestera pra ele: não porque que isso é assim? Questiona, tem que questionar, não pode engolir tudo. Eu chego lá falando bonito e o cara, acha que só porque eu tenho um curso superior eu sei tudo, não sei não, eu aprendo com eles também, então eles têm que me questioná e se a gente chega falando muito bonito e ele questiona e eu não sei, se daí? Então, eles tem que aprende isso, não pode engolir. Pra que isso? Pra escolhe melhor o seu presidente da associação, seu vereador, seu prefeito, tudo isso aprende. Então esse é o nosso trabalho com os alunos, eu acho um trabalho apaixonante, triste porque não dá pra fazer tudo como a gente que, por falta de que? de 30.000 mil reais pra comprá um carro. Quanto é que os cara gostaram no mensalão por aí, isso é que eu choro, quantos carrinhos não daria pra comprá pras CF e pra instituições aí, um pedacinho do mensalão, o mensalão de um deles só. Nossa, a educação seria outra, mas pra eles não é bom isso. Aí nós temos que questiona e ensinar o aluno a questioná, e se questiona muito, daí eles não gostam (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Muitas vezes, o trabalho de formação desse jovem agricultor é contraditório. Isso porque, ao mesmo tempo em que ele está na CFR, espaço que prepara para o trabalho rural, para o trabalho com a terra, ele nem sempre encontra uma aceitação e um incentivo por parte da família.

[...] tem sempre aquele pai que não aceita novidade de forma nenhuma e, principalmente, de que um pirralho de 15 anos chegue contando que viu tal coisa, tal coisa, tem sempre um pai que tem receio. Mas daí a gente procura, por exemplo, semana passada a gente fez uma reunião com os pais do 1º ano e nós batemos nessa tecla o pai que ta colocando o jovem aqui na escola, ele tem toda a obrigação de incentiva, de acompanhar, mesmo que, por exemplo, o jovem chegue querendo construir uma coisa e o pai não tem dinheiro, não é o fim do mundo não ter dinheiro, mas que sente, que converse: "Olha que idéia bacana, vamo faze, vamos projetar isso prá o ano que vem, pro outro ano, vamos guarda um dinheirinho aí, vamos separar alguma coisa". Mas não que diga: "Não, isso aí não vai funcionar," não sei o que. Então a gente procura conversar com a família desde o momento que o jovem entra aqui prá que eles incentivem, se não, não tem sentido o jovem vir aqui e ficar e o pai dando contra (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Ao trazer o caráter formador da Pedagogia da Alternância para os jovens agricultores, destaco dois elementos que considero importantes para a reflexão e análise desse processo, mostrando o caráter contraditório que, em muitos casos, permeia o processo formativo da CFR.

O primeiro aspecto que destaco é a questão da permanência ou não desses jovens no meio rural. Algo que é muito recorrente nas famílias de muitos jovens do 3º ano, com os quais tive um contato maior, é a questão de ficar na propriedade e do precisar sair.

Em algumas famílias com as quais tive contato, quem trabalha nas propriedades são os filhos; os pais, apesar de morar no meio rural, sobrevivem do trabalho urbano. Em dois casos verificados, o pai trabalha na construção da casa de detenção da cidade e a mãe como diarista.

Ninguém diz, eu enxergo pra fazê. Porque não têm quem fazê, porque minha mãe trabalha de diarista na cidade e meu pai tá trabalhando naquela cadeia que tão fazendo, daí eu tenho que fazê, tenho que me vira quando eu chego em casa (A, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Muitos desses jovens, também, nos momentos em que não estão envolvidos com o trabalho familiar, trabalham em grandes propriedades vizinhas, recebendo uma determinada quantia para cada dia de trabalho realizado. Em alguns desses casos, o trabalho referido é a plantação de *pinus eliotis* (pinheiros) em grandes extensões de terras.

Ao fazer a análise da realidade de muitas dessas famílias, verifica-se que, ao mesmo tempo em que este trabalho está garantindo a subsistência da família, e, quem sabe, momentaneamente, possibilitando um conforto maior para os pais e a busca pela “liberdade econômica” dos jovens, contraditoriamente, traz como consequência a eliminação do trabalho no campo. Por meio de novas formas de produzir, do que produzir, nos quais o trabalho manual vai sendo substituídos. E, quem sabe, aproximando ainda mais a possibilidade de expulsão dessas famílias do espaço rural onde vivem para dar lugar à ocupação pelos grandes latifúndios monocultores.

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?

O segundo aspecto a ser destacado é a questão do meio rural. De um lado, se o campo se coloca como o melhor lugar para se permanecer, comparando com a cidade, de outro, obriga muitos jovens a buscar novos postos de trabalho no espaço urbano. Então, por que as famílias trabalham fora, buscam outros trabalhos na cidade se no campo é “bom”?

Parte das famílias que sobrevivem da agricultura familiar não tem possibilidade de manter todos os filhos no campo, nem conseguir tirar desse trabalho o sustento de todos.

[...] pra juventude não é muito bão, mais vai fazê o que. A maioria dos jove sai fora trabaíá, mas os véio tem que ficá na roça, porque vais aonde. Cidade é complicado, na cidade se não tem um trabalho bão, você não consegue vivê. [...] a gente não tem com que investi. Não tem como a gente, nós temo aviário né, lá em baxo, mais não tem como segurá tudo os filho, com 50 metro de aviário, não e pra investi a gente não tem né. Então, o fio tem que saí fora trabaíá (P, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Entretanto, os jovens saem do campo e do ambiente familiar e comunitário para trabalhar onde? Muitos deles não têm nem o Ensino Médio completo e se iludem com a vida “boa” da cidade. Qual é a alternativa, então, que se coloca para esses jovens?

A busca por uma educação diferenciada e que os prepara para ser agricultor, mesmo em pequenas propriedades, muitas vezes, acaba sendo uma alternativa para muitos destes jovens que vêem na CFR uma nova possibilidade. A CFR, nesse sentido, trabalha de forma diferenciada contrapondo-se à escola urbana. “[...] lá é mais voltado pra educação mesmo, de matérias e aqui é pra vida rural, pra permanecer na propriedade. Tem bastante diferença.” (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

A gente aprende, tipo assim, as aulas como eu te falei, não é igual àquelas da cidade, eu pelo menos acho que não é igual, que nem matemática, português, essas coisas não, é mais diferente, eles têm um outro tipo de ensinar [...] (A, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Dessa forma, buscando incentivar o aluno a permanecer no campo, a CFR auxilia os alunos que estão no 3º ano e que já completaram 16 anos, mas de preferência os já formados e que continuam vinculados à terra a conseguir um financiamento através do PRONAF Jovem.

O PRONAF Jovem é uma linha de crédito de R\$ 6.000,00 disponibilizados aos jovens agricultores com o objetivo de dar condições para que ele possa investir e melhorar uma atividade na propriedade e assim viabilizar e incentivar sua permanência no campo. Apesar de ser um valor baixo, é um avanço, mas é repassado, apenas, para jovens em que a família é proprietária de algum pedaço de terra, mesmo que pequeno.

Para se conseguir este financiamento, é necessário elaborar um projeto e encaminhá-lo ao Banco do Brasil. Então, a CFR se propõe a elaborar e encaminhar esses projetos. O resultado desse trabalho já está surgindo; para alguns o dinheiro já saiu, para outros o projeto já está em fase final de análise, e outros projetos continuam sendo elaborados.

4.7 Educativo

Refletir sobre o trabalho realizado na CFR por meio da Pedagogia da Alternância nos permite e nos leva a formular uma série de questões em torno do processo educativo: Qual é o educativo que pode ser captado nessa prática educativa? É possível quantificá-lo? Em que momento(s) ocorre esse processo educativo? Como ele se dá? Em que espaços se constrói essa aprendizagem? Enfim, ao nos questionarmos, já vamos encontrando algumas respostas, outras vão sendo se mostrando ao longo da análise.

Por trabalhar com espaços e tempos diferenciados, a CFR tem a possibilidade de construção de novas aprendizagens em tempos e espaços distintos, na interação com outras pessoas e com outros ambientes. Nesse sentido, o educativo pode ser captado em todas estas discussões, cada uma com suas especificidades, com um grau maior ou menor de dificuldade, e, até mesmo, mostrar resultados nem sempre imediatos, mas que mais tarde, o educativo vai sendo incorporado e colocado em prática.

O educativo pode ser captado em diversas situações do dia a dia, podendo ser, na maioria das vezes, de maneira informal. Essa aprendizagem não se refere à parte técnica apenas, mas à parte humana, sentimental, cultural, etc. Dessa forma, a seguir, procuro destacar alguns aspectos educativos que sobressaíram na análise dos dados empíricos.

4.7.1 Do trabalho

Destaco, primeiramente, o educativo do trabalho, pois penso que este acaba por perpassar e delinear todos os demais processos educativos resultantes dessa prática educativa. Isso porque, ao mesmo tempo em que o trabalho é um elemento necessário da vida e da sobrevivência humana, é por meio dele que nos produzimos e nos construímos enquanto seres humanos. O trabalho permite-nos estabelecer uma relação social com os demais seres humanos; é por meio dele, também, que buscamos suprir nossas necessidades vitais, econômicas e culturais.

Ao assumirmos a centralidade do trabalho no formar-se humano, estamos fazendo deste um elemento intrínseco de nosso viver e de nossas lutas. É no

processo do trabalho que percebemos as injustiças e que buscamos forças para continuarmos lutando e conquistando condições mais dignas de trabalho e de vida.

O trabalho é um elemento integrante da prática educativa da CFR, e –, por que não? –, podemos destacá-lo mesmo como o mais importante. Ao trazer a realidade e as experiências dos alunos para a escola, estamos trazendo a prática do trabalho realizado na propriedade aí incorporado. Ao estabelecer uma interação com as famílias e com a comunidade, estamos partindo do trabalho, da prática produtiva de cada um para promover esta interação e construção social.

A prática educativa na própria escola, em muitos momentos, se dá por meio do trabalho, na interação entre teoria e prática. O professor auxilia, mostra, ensina, mas é o aluno quem incorpora, por meio da realização de diversas atividades, o aprendizado do trabalho, seja no trabalho com animais, seja na horta ou no auxílio para a organização da própria escola.

[...] trabalhá na roça que lá não trabalhava e aqui eu adoro i, tipo assim, plantá verdura, tipo na horta, plantá mandioca na roça, plantá pipino, isso eu adoro. Também ajudá construí ali, a gente ajudá também, construir a coisa das vacas ali em cima, [...] também tem a propriedade aqui do vizinho, a gente fez os piquetes, coisa que eu nunca tinha feito, eu fiz ali, ajudei a fazê, aprendi também agora se eu fazê na propriedade, lá em casa eu acho que eu sei (A, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Então, o trabalho perpassa todas as instâncias da vida e do aprender. Ao estabelecermos uma relação com o trabalho, direta ou indiretamente, estamos trazendo e sistematizando novos elementos que vão sendo incorporados, refletidos e colocados em prática novamente.

4.7.2 Da troca de saberes

Ao analisar a prática educativa da CFR percebe-se que a troca de saberes e conhecimentos é um aspecto observado no dia a dia da escola. Por alternar diferentes tempos e espaços e se utilizar de metodologias diversificadas, permite uma interação maior dos alunos com outras pessoas da comunidade, com técnicos, com monitores e com a própria família.

A relação estabelecida entre escola e família se coloca como um elemento intrínseco do processo de formação. Ao mesmo tempo em que a CFR parte da

experiência da família no seu dia a dia de trabalho, para desenvolver sua prática pedagógica, procura oferecer alternativas para reestruturar e melhorar a prática e o processo produtivo da propriedade.

Se trabalha muito com a experiência da família, então, por exemplo, se faz aquele plano de estudo, que eu mencionei antes, que é uma série de questões que eles trabalham, levantam em sala de aula e levam pra casa, isso a família aí responder junto com ele. Aí você pega essa experiência dos pais, isso não quer dizer que vai vim tudo certo, de repente vem um monte de erro, mas aí é, justamente, aí que o monitor começa a trabalhar o tempo. Então em cima desse erro do menino, ele vai perceber o que ele respondeu: "Opa aqui eu respondi que se planta milho com esse espaçamento", aí no decorrer a matéria o monitor vai dizer que é outro, aí ele sabe que fez errado. Então ele começa a ter uma nova... e o próprio monitor vai trabalhar essas respostas dele, que dizer, começa a ver o que ta certo, o que ta errado o que pode ser melhorado (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Por estar inserida em uma comunidade, a família estabelece uma relação de proximidade com outras famílias. Essa troca de vivências e saberes acaba se estendendo e se diversificando entre família e comunidade, mesmo que sendo de maneira mais informal. O aluno ao colocar em prática, em sua propriedade, o que aprendeu na CFR, serve de estímulo aos outros jovens para buscar essa formação, mas também passa a ser um agente disseminador de idéias e práticas dentro de sua comunidade, junto aos vizinhos e amigos.

Eles estão inseridos, de uma forma ou de outra eles tão, a gente vê que tão inseridos. Ou seja, através do pai, que participa da associação, ou da igreja, ou aquele aluno que aprende a castra e começa a castra lá na comunidade ou começa a mocha, a gente tem alguns exemplos aqui né, de alunos que aprendeu a fazer isso e depois começa a fazer na comunidade, e, muitas vezes, até recebendo algum troquinho por isso, que eu acho muito interessante. Então eu vejo assim, que ele não esteja inserido nessa comunidade pra o momento todo estar falando de casa familiar, mas alguns momentos eu vejo que ele acaba, só por ele estar estudando já num ambiente um pouco diferente dos demais da comunidade já dá um ..., os outros colegas ficam sabendo, que ele fica ausente uma semana ou duas de casa ele acaba comentando isso, então insere a casa familiar lá mo ambiente lá da comunidade (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

A comunidade cobra dos alunos: "Você ta indo na Casa familiar, você ta aprendendo, ou até nem precisa ser essa cobrança, mas a partir do momento que o jovem ta lá colocando uma pastagem nova, experimentando um piquete novo e o vizinho ta ali do lado olhando acaba pegando, "Oh, que é isso que ele ta fazendo? Vou fazer igual! Será que esse pasto é bom? Vai lá conversar, então acaba... (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

A proposta de ampliar à comunidade e aos vizinhos as informações e os saberes adquiridos e sistematizados na CFR é chamado pela escola de *“Irradiando conhecimento”*. A partir do momento em que o aluno aprende, coloca em prática esse conhecimento e, posteriormente, divide e colabora com outras pessoas, ele vai, então, estar irradiando saber, “luz”; vai estar gerando benefícios a outras famílias. Nessa concepção de “irradiar luz” percebe-se arraigada a concepção iluminista de educação que está associada à modernidade.

Além da troca que se estabelece entre a família e a escola, e entre a família e a comunidade, podemos observar que há mais uma instância – a escola e a comunidade- em que acontece a parceria e o desenvolvimento de novos conhecimentos. A escola procura desenvolver junto à comunidade experimentos de novas técnicas, trabalhos conjuntos, enfim, algumas atividades que unem as experiências dos trabalhadores com o conhecimento técnico dos monitores.

Essa união busca tanto o desenvolvimento das propriedades como serve de trabalho de campo para os alunos e monitores durante suas aulas. *“[...] se procura usar muito aquilo que o produtor, o conhecimento, as dificuldades, como é que foi a implantação, e tal, isso por parte do produtor”* (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

“[...] tem comunidades, por exemplo, que chamam a gente, já tem contato com a casa? Então chama o pessoal aqui pra gente falar sobre alimentação animal, sobre milho, tem comunidade que nos chamam” (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

No entanto, essa relação, esse contato, da escola com a comunidade, ainda é muito restrito. O que se quer é uma articulação maior da CFR com as associações de famílias, com as comunidades e com a própria associação da CFR. *“A casa também é da comunidade, não é pra mim, não é fechada. O que se quer fazer é levar a CFR para as comunidades, e trazer as comunidades para dentro da CFR”* (M, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

4.7.3 Da cooperação

Penso que a dimensão da cooperação, na prática formativa da escola, coloca-se como uma nova aprendizagem. Ao estabelecer uma organização de todo esse

processo de trabalho, por meio da divisão de tarefas, de auxílio no processo de ensino/aprendizagem, no auxílio de manutenção da CFR e na interação entre diversas entidades por meio de programas e projetos, está-se colocando em prática o educativo da cooperação.

A cooperação para a organização do trabalho e do processo formativo inicia-se desde a família, lá na casa do aluno, no trabalho familiar, e se estende até a escola, no trabalho, entre os monitores, entre alunos, entre alunos e monitores, enfim, em toda a prática educativa. Essa cooperação se coloca como necessária tanto para o bom andamento da prática educativa, com também, em alguns casos, para se desmistificar certos hábitos da cultura desses alunos. “[...] *no começo os meninos ficavam meio assim quando tinham que lava a louça, mas agora é normal. Vai lava a louça. Eles aceitam, limpam o chão porque a vida é assim [...]*” (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

[...] essa semana o meu serviço é a sala de aula né, mas quando eu termino minha sala de aula sempre tem alguma outra atividade que a gente também tem que fazer, tipo ajudar os outros colegas que não terminô as atividades, [...] Daí agora a gente tem que limpar lá em cima, também é a participação de todo mundo lá em cima [...] (A, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Então existe um pouco de, divide-se em equipes, equipe que lava a louça, equipe que limpa o chão, equipe que arruma o refeitório, que limpa a sala de aula, tem que ter um pouco essa organização (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

Muitas vezes, essa cooperação acontece entre a escola, a comunidade e outras instituições. É por meio desse trabalho conjunto que novas técnicas vão sendo experimentadas nas propriedades.

A gente está fazendo aqui, junto com a prefeitura, junto com a Emater e o produtor que sede a área, nós damos a semente e acompanhamos, a prefeitura deu o adubo e aí nós tamos vendo se esta pastagem vais se adaptar nessa região tudo vai depender do futuro, então a gente tá satisfeito [...] (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Assim, a cooperação que se estabelece durante toda a prática educativa se coloca como parte importante de todo o processo, auxiliando na organização e manutenção de todos os espaços educativos.

4.7.4 Da escola

Quando trago a questão do educativo na escola, certamente, nos vem a idéia de que a escola tem como finalidade maior ser educativa. Entretanto, nesse caso, procuro destacar o educativo da mudança e da reestruturação do trabalho.

A CFR ao se colocar como uma escola diferenciada, que se apresenta como uma nova possibilidade de educação rural, também, oferece um educativo diferenciado e, por conseqüência, mudanças tanto intelectuais, culturais, comportamentais e até mesmo econômicas. *“Mudô o jeito dele trabaiá. [...] Ficô mais caprichoso. [...] Primero ele via que era preciso fazê e não fazia, tinha prigiça. Lá ele tem que se irá, é loça pá lava, até ropa ele já lava “* (P, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

Antes produzia menos, agora já ta melhorando, o manejo ta ficando melhor. [...] Antes nós plantava só o milho e o leite né, agora nós plantemo fumo, bastante pasto foi plantado e milho. [...] agora eu sei mais sobre agricultura, aprendi mais como é, antes não sabia muito, agora já melhoro. [...] antes eu não respeitava muito meus pais, agora já respeito mais (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

[...] os professores tamém esninaro bastante como se planta, tipo assim na horta, se os pés nascem muito amontoados você vai ter que dividi, é dois pézinho de salada não aquela munteura de salada. Você tem que dividi. [...] Aí ta rendendo mais, agora vai pra frente o negócio. [...] A gente planta arroz, que nós nunca plantava, agora nós temo plantando arroz, ervilha, pipoca, aquele milho doce [...] (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

Antes era, assim, não dava direito as coisa, porque sei lá, não sei se era mal manejo, sei que não dava bem, dava mais dava pouco, só dava, mesmo, pro gasto, verdura, tamém, muita poca coisa, os que não morriam. Tamém; as vacas davam [...] mastite, entupia os tetos, tinha que dá tratamento, fazê vacina, gastava em remédio, essas coisa, agora não. Agora a gente aprendeu fazê o manejo delas, agora ta normalizando (A, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

[...] mudô muita coisa, até tudo, até eles sabem o que vão fazê né, qualqué serviço eles já sabe onde pegá. [...] A gente não tinha muita experiência e agora, a gente tem mais experiência, como que faiz, então eu acho que ta bem melhor (P, Francisco Beltrão, 22 de junho de 2006).

O educativo que aí se coloca é resultante da prática dos monitores e professores que procuram utilizar-se de várias situações do dia a dia desses alunos, e, de alguma forma, contribuir para o seu crescimento. Pode-se pensar que este educativo que aí está incorporado não signifique crescimento. No entanto, ao se analisar como este aluno chega à CFR e como ele sai, percebe-se que o educativo que por ele foi incorporado é muito significativo, quando levamos em conta a realidade em que está inserido. Muitas vezes, sem incentivo de famílias muito pobres, sem instrução, etc. esses alunos quase não teriam chance nem de ampliar conhecimentos nem de perspectiva de trabalho. Essa é a realidade de boa parte das famílias que a CFR trabalha.

4.7.5 Da família

Ao apresentar o educativo que se concebe no ambiente familiar, destaco várias situações cotidianas em que este se faz presente. Todas as ações realizadas pelas famílias no dia-a-dia, no trabalho, no lazer, na organização da propriedade, enfim, nos diversos momentos de interação entre pais e filhos, têm presente uma dimensão educativa. Nesse caso, o educativo não se restringe, apenas, à aquisição de uma técnica ou mesmo de um trabalho. Em muitas dessas ações, incorporam-se aprendizagens e saberes humanos, religiosos, culturais, profissionais e costumes que, muitas vezes, são passados de pais para filhos por várias gerações.

Mesmo já tendo relacionado alguns dos saberes e aprendizagens incorporadas na interação familiar, quero chamar a atenção aqui para um aspecto que penso ser de grande importância em todo esse processo formativo, ou seja, a questão da participação dos jovens nas decisões tomadas, geralmente, pelos pais.

Pode-se notar que a participação dos jovens nas conversas e nas decisões das famílias estão se ampliando, desmistificando um pouco a questão da cultura que coloca o pai como chefe da família, detentor e responsável por todas as decisões. *“[...] as iniciativas são dentro da família, as decisões.” [...] A gente senta e discute e vê o que é mais urgente*” (A, Francisco Beltrão, 23 de fevereiro de 2006).

Atribuo essa mudança, em grande parte, pela interação que a família tem com a CFR e o educativo que é construído na relação com os professores e monitores. *“[...] nós não trabalhamos com um aluno, nós não temos cinquenta*

alunos, nós temos cinqüenta famílias aqui [...]” (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006). Entretanto, esse educativo não se constrói de hoje para amanhã, é o resultado de muito tempo de trabalho, de ensino, de troca e de reconstruções.

4.8 Desafios

O trabalho de formação dos jovens agricultores que a CFR realiza junto às famílias de muitas comunidades, no interior do município de Francisco Beltrão, tem suas potencialidades, tem aspectos significativos e que, sem dúvida, fazem a diferença para muitos jovens e famílias, trabalhadores e trabalhadoras.

Embora se busque constantemente se reestruturar muitos aspectos de sua prática, embora se tente atingir os objetivos da CFR, a escola também tem limites. No entanto, o que se pode verificar é que muitos desses limites são resultantes de desafios que a CFR enfrenta no seu dia a dia, e que são resultantes do contexto e do sistema capitalista que se estabelece na região.

A falta de compromisso com a educação rural é um dos grandes desafios da CFR. A falta de políticas públicas voltadas à realidade do trabalho e da educação, no meio rural, se converte na falta de infra-estrutura da escola e na dificuldade de sua manutenção. Dessa forma, não se consegue viabilidade para fazer o acompanhamento dos alunos no tempo sócio-profissional o que dificulta a relação entre família, escola e comunidade.

O alto número de alunos desistentes também se coloca como uma preocupação da escola. Há um grande número de alunos que entram na CFR, mas são poucos os que concluem o curso. Essa situação é resultante de uma realidade desigual, de grande divisão e desigualdade de classes promovidas pelo avanço do capitalismo na região, no país e no mundo.

[...] todos os aluno vem aqui com o objetivo de adquirir conhecimento, isso a gente tem bem claro, alguns já vem com o objetivo de acesso a terra, com alguma coisa já em mente, e a partir do momento que ele não vê isso acontecê, certo. Porque eu acho assim, a função da escola é procura enquadrá esses alunos nesses programas né, mais o principal objetivo é qualificá esse jovem [...] Um aluno desistiu porque não conseguiu sé encaixado no programa de acesso a terra. E teve outras que desistiram por questões banais, sabe, mas se perdeu bastante aluno nessa virada de ano né, em compensação nós tivemos um ingresso de bastante, com essa questão de 5º série, tem um grupinho razoável que entrou (M, Francisco Beltrão, 16 de fevereiro de 2006).

[...] são jovens, de família muito pobre, muitos deles, os pais não são proprietários são empregados e as vezes eles tem de se mudá, ou se mudá de município pra poder arrumar um emprego melhor, aí o filho vai junto, a filha vai junto. Outros, mesmo que continuem morando aqui, a família precisa da ajuda deles, dos seus R\$ 300,00 reais por mês pra sobreviver, então antes de freqüentar uma escola, que amanhã pode propiciar um futuro pra ele, ele não pode esperar esse futuro, o futuro dele é hoje, ele precisa ganhar R\$ 300,00 reais hoje, aí ele desiste. Outros desistem porque chegam aqui e diz que não era aquilo que ele queria, como muitos entram na faculdade e desistem da faculdade, ah, tô no 3º ano do Direito e não era isso que eu queria. Também temos esses casos aqui, a menos que tem ir embora mesmo porque, não se adequô aqui, porque não gosta, e outros porque tem que ganhar dinheiro pra sobrevivê e, outros mesmo, porque tem que ficar na propriedade pra ajudá, o pai adocece, a ma adocece, eles com 15 anos, são, as vezes a mão-de-obra maior da propriedade. Isso é uma realidade, aí você não tem como prende ele aqui. Você lamenta, mas tem que dá razão pra ele (M, Francisco Beltrão, 22 de fevereiro de 2006).

Algo que me chamou a atenção durante essa pesquisa foi a desistência da única aluna que estava no 3º ano e que, por mim, foi entrevistada. Além de ter um número muito reduzido de meninas na CFR, o que me chamou a atenção foi a desistência dela dois ou três meses antes de concluir o curso. O motivo da desistência foi ela ter engravidado e ter sido obrigada pelo pai a casar-se, e, como o marido conseguiu um trabalho em outra cidade, ela teve que acompanhá-lo abandonando o curso.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida em torno do processo educativo da CFR de Francisco Beltrão – PR leva a uma reflexão dessa prática e do processo como um todo. Ao inserir-se dentro de um contexto social maior, percebe-se que, ao mesmo tempo em que a CFR se coloca como essencial para as comunidades rurais, apresentando-se como uma nova possibilidade de educação rural, possui aspectos contraditórios imbricados nesse contexto.

Por inserir-se em uma determinada realidade histórica, que está em constante construção e reconstrução de seus espaços e tempos, a CFR não pode ficar alheia aos problemas sociais aí presentes. Do mesmo modo, não pode apresentar uma solução realmente eficaz a curto ou a longo prazo sem que se desenvolvam políticas públicas que levem em conta as demandas históricas das comunidades rurais.

Quando trago para análise o processo educativo da CFR tenho claro que seu objetivo maior é preparar os jovens agricultores para a permanência no campo com uma melhor qualidade de vida, capacitando-os para uma participação mais efetiva e o envolvimento na comunidade e na realidade em que estão inseridos. No entanto, para muitos desses jovens, provenientes de famílias humildes, muitas delas não sendo proprietárias das terras em que trabalham, a CFR passa a ser vista não apenas como uma escola, mas como o caminho para ter acesso a um pequeno pedaço de terra. Nesse caso, a CFR poderá auxiliar o educando na elaboração e encaminhamento de projetos às instituições financeiras de crédito agrícola.

Esse fato pôde ser verificado quando da coleta e análise dos dados durante o período da pesquisa, seja por meio das entrevistas, observações e até mesmo em conversas informais. A realidade vivida por muitas das famílias que possuem filhos na CFR se assemelha à história de uma grande parte das famílias brasileiras que nunca conseguiram ter sua própria terra ou mesmo daquelas que tiveram suas propriedades expropriadas para dar espaço aos grandes latifúndios produtores de monoculturas destinadas à exportação. A produção de alimentos é, na sua maior parte, oriunda das pequenas propriedades rurais em que os agricultores familiares sobrevivem do seu trabalho com a terra. Entretanto, essas pequenas propriedades estão sendo desestruturadas pelo avanço das grandes fazendas que trazem as

máquinas e os pacotes agrícolas associados, em geral, à monocultura de grãos destinados à exportação.

A análise feita até aqui me permite apontar alguns aspectos contraditórios em todo esse processo e trazê-los à reflexão apontando seus limites diante do contexto social que a CFR está inserida e que acabam influenciando sua prática educativa e os resultados por ela obtidos. Na seqüência, procurarei destacar alguns deles.

O acesso à terra

A Casa Familiar Rural, ao resgatar o educativo do trabalho dos alunos no seu dia-a-dia com a terra por meio da Pedagogia da Alternância, se vê, muitas vezes, em meio a diversos desafios para pôr em prática o que se propõe. A questão do acesso à terra é um deles. Se a família não é proprietária da terra em que trabalha, o filho encontra dificuldades para colocar em prática o que aprendeu ou mesmo para estabelecer-se, depois de formado, como um agricultor familiar. No caso, não consegue subsídios junto às instituições financeiras que lhe permitam investir em suas propriedades, melhorando uma atividade já desenvolvida ou implantando uma atividade nova, que ofereça uma renda maior e garanta o sustento da família de modo a vislumbrar possibilidades de uma vida melhor.

Nos últimos anos, a população rural diminuiu significativamente devido às políticas globalizantes no campo, expropriando de muitas das famílias agricultoras o seu trabalho e a sua terra para dar espaço ao agronegócio, que está em franca expansão, trazendo conseqüências sociais, culturais e ambientais. Enquanto esse processo de expropriação vem aumentando, as políticas de Reforma Agrária nacionais perdem sua força e acabam sendo deixadas de lado, não sendo tomadas como prioridade tanto para a população que vive do trabalho com a terra, como para o desenvolvimento nacional ou mesmo para a soberania do país diretamente vinculada à autonomia na produção de alimentos.

Diante dessa realidade social do campo, os movimentos sociais tendem a ampliar seus processos organizativos na luta pela terra. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha definido a função social da terra, um meio de produção que não é produzido pelo trabalho e essencial à produção de alimentos, os movimentos sociais do campo têm encontrado enormes dificuldades para conseguir a desapropriação de terras improdutivas com a finalidade de assentar famílias.

Preparar para permanecer na terra: que perspectivas?

Ao trabalhar para garantir a permanência do jovem agricultor no campo e construir com ele novas possibilidades de trabalho que potencializem essa permanência, a CFR se depara uma realidade resultante das transformações ocorridas no campo, mais especificamente, nos últimos anos. Além da expropriação das terras dos agricultores, como já mencionei anteriormente, há a eliminação do trabalho braçal ou manual em algumas modalidades de produção, como por exemplo, o corte de cana que, em alguns casos, vem sendo feito por máquinas. Dessa forma, se antes a mão-de-obra dos trabalhadores era tão necessária para a produção agrícola, embora significasse trabalhos de extremo sacrifício humano, agora ela se torna supérflua.

Diante desse contexto, questiono-me se a formação desses jovens ainda se faz necessária diante dessa realidade, no qual o trabalho manual/braçal está sendo eliminado e o acesso à terra é algo tão distante para muitas destas famílias? Será que os jovens sentem-se motivados para buscar esta formação mesmo não tendo garantias de conseguir terra e trabalho? Que perspectivas de permanência são oferecidas aos jovens sem terra e sem possibilidades de encontrar empregos?

A CFR não é a única responsável por transformar a realidade do campo.

A CFR constitui-se para dar conta de uma realidade de expulsão dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, mas principalmente, dos jovens que procuram nos centros urbanos “uma igualdade” e uma nova e melhor forma de vida, muitas vezes, incentivados e preparados pelas próprias escolas municipais e estaduais que freqüentam. Entretanto, o trabalho da CFR, em alguns momentos, se dá de forma isolada, sem que haja o desenvolvimento de políticas públicas que venham a auxiliar neste trabalho de formação dos jovens agricultores para a permanência no campo, de forma mais digna e com uma melhor qualidade de vida.

O trabalho que a CFR realiza não basta por si só. Faz-se necessário o envolvimento dos mais diversos setores da comunidade para atender as necessidades destas famílias e destes jovens e que possam ver na CFR uma nova possibilidade de vida e trabalho. É imprescindível o envolvimento das comunidades rurais e do setor público para que esta formação não gire apenas em torno da CFR,

mas que ela encontre terreno fértil e incentivo em instâncias diversas e que, realmente, possa colocar em prática os objetivos a que se propõe.

Sendo assim, percebe-se que o trabalho realizado pela CFR, por meio da Pedagogia da Alternância, é mais do que uma formação, é um estímulo, um preparo para a vida, mas as dificuldades e contradições existem e precisam ser superadas. No entanto, por mais dificuldades que se encontrem tanto estruturais quanto de desistência de alunos e mesmo de manutenção da CFR, o princípio educativo do trabalho evidencia-se em cada fala e em cada ação dos jovens educandos. O trabalho, mais do que garantir a sobrevivência familiar, é o que educa, o que forma, e o que dignifica estes jovens.

Portanto, estabelecer um trabalho de parceria e cooperação com a escola é mais do que trabalhar com um único jovem, é trabalhar com a família, com a comunidade em que este está inserido, pois, por meio do trabalho com a terra, são estabelecidas relações de troca, de partilha, de aprendizagem. Mais do que trabalhar é aprender, mais do que apenas aprender é ver nesse trabalho a produção da vida.

REFERÊNCIAS

AMES, Maria Alice Canzi. O espaço e o tempo na escola. In: CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso (Orgs.). *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. p. 115-126.

ANDRADE, Arnon de. Comunicação, Educação, População rural e Cidadania. In: ANDRADE, Arnon; PALMEIRA, Maria José de Oliveira (Coord.); TEIXEIRA, Silvestre Ramos. *Educação e a construção da cidadania do homem do campo*. Salvador: UFBA / Empresa Gráfica da Bahia, 1990. p. 106-122.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 7. ed. rev. amp. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Morais (Orgs.). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 13-27.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação básica e os movimentos sociais do campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNÁNDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999a. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº. 2. p. 13-52.

ARROYO, Miguel González. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: Ferretti, Celso I.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai à escola*. São Paulo: Xamã, 1999b. p. 13-41.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARRIONUEVO, Agostinho. *Sucesso profissional: formação experiencial, formal e reflexiva*. Pato Branco, PR: Imprepel Gráfica e Editora LTDA., 2005.

BEGNAMI, João Batista. *Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20. Série: Documentos Pedagógicos.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 3.

BONAMIGO, Carlos Antônio. *Para mim foi uma escola...* O princípio educativo do trabalho cooperativo. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2002.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

BRASIL – MEC. *Parecer de reconhecimento da Pedagogia da Alternância*, 2006.

BRASIL-MEC. *Casa Familiar Rural e Escola Família Agrícola: Estrutura e Funcionamento*. Brasília, DF: S/L. Junho de 1999.

BRASIL-MEC. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Lei 9394/96. Brasília, DF, 1997.

BRASIL-MEC. *Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL-MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, v.134, n. 248, 1996.

BRASIL-MEC. *Reunião do Programa de Estudos sobre a Educação Rural no Brasil*. Brasília. S/L. 15 de maio de 2003.

CADERNOS ASSESOAR. *Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Desenvolvimento Sustentável e Agroecologia*: Uma proposta metodológica de formação para o trabalho. s/d. n. 2.

CADERNOS DO ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro – *Projeto Pedagógico*. Veranópolis: nº. 2, maio de 2001.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S.. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Dias (Orgs.). *Educação Rural no Terceiro Mundo*: Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-192.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº. 3, p. 39-87.

CALDEIRA, Clóvis. *Menores no meio rural*: trabalho e escolarização. Centro Brasileiro de pesquisas educacionais. INEP – Ministério da educação e cultura. Rio de Janeiro: 1960.

CALLAI, Helena Copetti. O espaço e a pesquisa em educação. In: CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso (Orgs.). *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 21-32.

CANÁRIO, Rui. *A escola no mundo rural*: Contributos para a construção de um objeto de estudo. Educação, Sociedade e Culturas, n. 14, 2000. p. 121-139.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O campesinato no século XXI*: Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHABCHOUB, Ahmed. Relações com os Saberes Científicos e Cultura de Origem. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 111-125.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Cristina. *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. Formação universitária em Portugal. In: *Anais do Segundo Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, 12 a 14 de novembro de 2002, p. 79-88.

CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernardete Wrublewski (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 175-189.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Relação do saber e relação social – um ensaio. *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 4, n. 8, 1984. p. 5-8.

DUARTE, Valdir. *Escolas Públicas no Campo: problemática e perspectivas*. Um estudo a partir do Projeto Vida na Roça em Francisco Beltrão, Paraná. Francisco Beltrão, PR: ASSESOAR, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.

In: *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar*. ANPED. N. 14. mai/ago. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2000. p. 19-34.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia numa Era de Revolução Social*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1976.

FERRARO, Alceu Ravello. *O movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória*. *Sociedade em debate*. Pelotas: UCPel, Vol.3, n.4, p. 33-58, dez/1997.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Trabalho, educação e prática social: uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

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

GIORDAN, André. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. *Os novos desafios da Agricultura Camponesa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GORZ, André. *Adeus ao proletariado: para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. *Retrato falado da alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da Educação*. Publicação: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), 2000.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

HILLESHEIM, Luis Pedro; TREVISAN, Francisco. Plano de formação na Pedagogia da Alternância. In: Mânfió, Antônio João. *Capacitação para um jeito novo de ser colono*. Frederico Westphalen, Ed. da URI, 2002, p. 48-52. (Coleção Universidade do agricultor, 2).

http://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_Beltrao. Acesso dia 09 de janeiro de 2007.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Jeca_Tatu. Acesso dia 06 de dezembro de 2006.

<http://www.arcafarsul.org.br>. Acesso dia 16 de novembro de 2006.

IANNI, Octavio. *A era do globalismo*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Porto: Portucalense Editora, 1972, Volumes I e II.

KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre: 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; Ir. NERY. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LAMBERT, Daniel. A Maison Familiale Rurale de Granit (em Québec, Canadá). In: UNEFAB. Vários Autores. *Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília: Cidade Gráfica, p. 33-42, nov., 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Ed. Planta, 2004.

LAZIER, Hermógenes. *Sudoeste do Paraná: Região jovem, mas rica de acontecimentos*. 3. ed. Francisco Beltrão: Gráfica da ASSESOAR, 1996.

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

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 119-129.

MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e Tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência. A questão política no campo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, Karl. *O Capital*. 9. ed. Livro 1, Volume I e II. São Paulo: Difel, 1984.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió, EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOCHCOVITCH, Luana Galano. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MORIGI, Valter. *A escola no MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOURA, Abdalaziz de. Filosofia e Princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintela (Orgs.).

Educação Rural: sustentabilidade do campo. 2. ed. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. O saber do trabalho e o resgate do saber escolar. *Educação em Revista*. Revista da Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, n. 2, p. 8-11, dez/1985.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*. Sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

OFFE, Claus. *Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da 'sociedade do trabalho'*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. p. 45-67.

OLIVEIRA, Francisco de. *O surgimento do antivalor*. Os Direitos do Antivalor. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 19-48.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. A escola rural e o professor leigo. In: ANDRADE, Arnon; PALMEIRA, Maria José de Oliveira (Coord.); TEIXEIRA, Silvestre Ramos. *Educação e a construção da cidadania do homem do campo*. Salvador: UFBA / Empresa Gráfica da Bahia, 1990. p. 42-51.

PALUDO, Conceição. Desenvolvimento sustentável e Educação básica do campo. // *Conferência Estadual por Uma Educação Básica do Campo*. Porto Alegre: Abril de 2002. p. 46-50.

PASQUALOTO, Adriane Schmidt. O espaço e o tempo na singularização dos sujeitos. In: CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso (Orgs.). *Os conceitos de espaço e tempo na pesquisa em educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999, p. 33-40.

PINEAU, Gaston. Formações universitárias em alternância no Canadá e na França. In: UNEFAB. Vários Autores. *Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília: Cidade Gráfica, p. 62-73, nov.,2002.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. *A escola rural e a questão do saber: do saber construído pelo homem do campo*. Fortaleza: UFC, 1992 , 190p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação.

RIBEIRO, Marlene. *Trabalho como Base da Formação: elementos de um currículo para educação de jovens e adultos*. [Porto Alegre: s.n.], [2002]. 18 f. texto digitado. Trabalho apresentado no 25. Reunião anual da ANPED, 2002a, Caxambu/MG.

RIBEIRO, Marlene. Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. *Anais da II Conferência Estadual Por uma educação básica do campo*. Porto Alegre: abril de 2002b. p. 50-58.

RIBEIRO, Marlene; FERRARO, Alceu R.; VERONEZ, Luiz Fernando. Trabalho, educação, lazer: horizontes de cidadania possível. *Sociedade em Debate: Pelotas*, v. 7, n. 2, p. 99-134, ago. 2001.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.) *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: raízes da pedagogia socialista*. São Paulo: Editora Moraes, 1981. v. I.

SALGADO, Sebastião. Apresentação. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes (Orgs.). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 7-12.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Lurdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Maria do Socorro. *Educação do campo: semeando sonhos... Cultivando direitos*. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Brasília, DF: 2004.

SINGER, Paul. Introdução. In: PINSKY, Jaime. *Capital e trabalho no campo*. São Paulo: HUCITEC, 1977. p. 1-6.

TERRIEN, Jacques. A “professora” leiga e o saber social. In: BRASIL – Ministério da educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Professor Leigo: Institucionalizar ou erradicar?* São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 3). p. 13-25.

TERRIEN, Jacques. Trabalho e saber: a interação no contexto da Pós-Modernidade. In: MARKET, Werner (Org.). *Trabalho, qualificação e politecnicidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 53-70.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 109-136.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

VIER, Lotário José. Educação que garanta a formação de agricultores. In: *Educação Rural*. Porto Alegre: FETAG/RS, set., 2005, p. 11–12.

VILELA, Mário Hamilton. *Análise crítica da agricultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

WACHOVICZ, Ruy Christovam. *Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização*. 2. ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista 1

- 1 - Qual é sua formação?
- 2 - Já tinha tido contato com a realidade do campo antes?
- 3 - Como surgiu a escola?
- 4 - Como a escola trabalha? Como é o funcionamento?
- 5 - Como a escola organiza o administrativo, o pedagógico e o político?
- 6 - O que os alunos fazem no tempo em que permanecem na escola? Como fazem? Quanto tempo permanecem?
- 7 - E no tempo em que permanecem com a família, o que fazem? Como fazem? Quanto tempo permanecem?
- 8 - Qual é a função do monitor na CFR?
- 9 - Quais os conteúdos que trabalha?
- 10 - Quem define esses conteúdos?
- 11 - De que forma são definidos?
- 12 - Como são trabalhados esses conteúdos?
- 13 - Fazem avaliação?
- 14 - O que caracteriza se houve ou não aprendizagem?
- 15 - Como avaliam o trabalho na escola?
- 16 - E na família?
- 17 - O monitor tem contato com a família?
- 18 - Como é feita a visita na propriedade? O que o monitor faz lá?
- 19 - Há contato entre a família, a escola e a comunidade? Como é?
- 20 - Os alunos trabalham com a comunidade? O que fazem com a comunidade?
- 21 - O monitor define tarefas para os alunos desenvolver com a comunidade?
- 22 - Os alunos recebem tarefas para desenvolver em casa?
- 23 - Como fazem e com quem fazem?
- 24 - O que fazem se o aluno se sente tímido para realizar as tarefas solicitadas tanto na escola como na comunidade ou mesmo em casa?
- 25 - Sentem algum resultado?
- 26 - O que define com formação?
- 27 - Desenvolvem algum tipo de leitura, alguma proposta de leitura com os alunos?
- 28 - Que tipo de leitura fazem?
- 29 - Quem escolhe essas leituras?

30 - Como é a receptividade dos alunos?

31 - A que atribui a procura de alunos cada vez mais jovens pela CFR?

32 - A escola realiza algum curso de formação pedagógica?

33 - Considera importante? Por quê?

34 - Gosta do que faz?

ANEXO B – Entrevista 2

- 1 - Idade?
- 2 - Por que estuda na CFR?
- 3 - De quem foi a idéia de você estudar na CFR?
- 4 - O que sentiu quando começou a estudar?
- 5 - Como foi recebido na CFR?
- 6 - Como é sua relação com os monitores?
- 7 - O que faz na CFR? Como faz?
- 8 - O que estuda? Quais os conteúdos?
- 9 - Quem escolhe o que vocês estudam aqui? Como escolhem?
- 10 - Já estudou ou estuda em outra escola?
- 11 - Tem diferença entre a CFR e essa outra escola?
- 12 - O que tem de diferente?
- 13 - Como é lá? E aqui como é?
- 14 - Tem alguma coisa que você não faz lá e que aqui faz?
- 15 - Tem avaliação? Como é feita? Quem avalia?
- 16 - São avaliados em casa? Por quem?
- 17 - Levam tarefa pra casa? Que tipo de tarefa?
- 18 - Como fazem essa tarefa? Faz a tarefa sozinho(a) ou tem ajuda de alguém?
- 19 - O que a família produz na propriedade?
- 20 - Qual é a atividade principal?
- 21 - Como produzem? Quem ajuda? Trabalha sozinho?
- 22 - Sempre produziram assim? Sempre plantaram as mesmas coisas?
- 23 - Quem manda em casa?
- 24 - Quem decide o que vocês vão fazer e a forma de fazer?
- 25 - O que você faz em casa? Quem decide o que você vai fazer? Outras pessoas te ajudam?
- 26 - Quem distribui as tarefas? Como é distribuída as tarefas?
- 27 - Você acha que você mudou depois que começou a estudar na CFR?
- 28 - Mudou alguma coisa na forma de você se relacionar com a família, em casa?
- 29 - O que você aprende na CFR, repassa para alguém?
- 30 - Você recebe alguma tarefa para fazer com a comunidade?
- 31 - O professor visita a propriedade? O que ele faz lá?

32 - De quanto tempo é a duração da visita? Com que frequência ele faz essas visitas?

33 - Ele conversa com a família? O que ele fala?

34 - Você lê alguma coisa? Que tipo de leitura? Quem escolhe?

ANEXO C – Entrevista 3

- 1 - Estudaram? Até que série?
- 2 - Sempre foram agricultores?
- 3 - A propriedade em que trabalham é da família?
- 4 - O que produzem na propriedade? Qual é a atividade principal?
- 5 - Como produzem?
- 6 - Quem ajuda?
- 7 - Encontram dificuldades na propriedade? Quais?
- 8 - E vantagens? Quais?
- 9 - Pensam em sair do campo ou já pensaram? Por quê?
- 10 - Acreditam ser importante estudar? Por quê?
- 11 - Como surgiu a possibilidade de seu filho (a) estudar na CFR?
- 12 - Foi vontade do filho ou da família? Por quê?
- 13 - por que ele(a) estuda na CFR?
- 14 - O que ele(a) faz lá? Como ele (a) faz?
- 15 - Tem diferença comparando com as outras escolas que ele(a) estuda ou que já estudou?
- 16 - O que tem de diferente?
- 17 - O que o(a) filho(a) aprende na escola?
- 18 - Quem escolhe o que ele(a) vai aprender na CFR?
- 19 - Quanto tempo ele(a) fica na escola?
- 20 - A família tem algum contato com a escola? Como é?
- 21 - Acha importante? Por quê?
- 22 - Em casa o que o(a) filho(a) faz?
- 23 - Quem decide o que ele(a) vai fazer?
- 24 - Ele(a) trabalha sozinho(a)?
- 25 - Quem manda em casa? Por quê?
- 26 - Como distribuem as tarefas?
- 27 - Quem distribui?
- 28 - Sempre foi assim?
- 29 - Mudou alguma coisa na forma de trabalhar depois que o(a) filho(a) começou a estudar na CFR?

30 - O(a) filho(a) mudou alguma coisa no relacionamento com a família? O que mudou?

31 - Por quê acham que ele(a) mudou?

32 - Precisam pagar a escola?

33 - O filho traz tarefa pra fazer em casa? Que tarefa?

34 - com quem ele faz as tarefas?

35 - Acompanham o estudo do(a) filho(a)? Por quê?

ANEXO D – Entrevista 4

- 1 - Grau de estudo?
- 2 - Sempre foi agricultor? Por quê?
- 3 - O que acha de ser agricultor?
- 4 - Participou da fundação da CFR de Francisco Beltrão?PR?
- 5 -De quem foi a iniciativa de fundar a CFR?
- 6 - Quem colaborou? Quem apoiou a iniciativa?
- 7 - Já conheciam a experiência? Como?
- 8 - Por que pensou-se em fundar a CFR?
- 9 – Que objetivo tinham ao buscar a fundação da escola?
- 10 – Quando iniciou as primeiras conversas? Em que momento?
- 11 – Quando se consolidou a proposta?
- 12 – Quanto tempo levou para se consolidar a proposta?
- 13 – Quais foram as etapas que passaram desde o início ate a fundação?
- 14 – Houve dificuldades? Quais?
- 15 – Onde iniciou? Por que neste local?
- 16 – Permaneceu quanto tempo neste local?
- 17 – Com quantos alunos iniciou? Como foi a aceitação dos alunos?
- 18 – E quantos monitores? Como foi a escolha dos monitores?
- 19 – Como a escola se mantinha? De onde vinha os recursos?
- 20 – Como a idéia foi vista pelas demais pessoas da comunidade?
- 21 – Por que colaborou na fundação da CFR?
- 22 – Continua tendo contato com a CF? Por quê?
- 23 – Atingiu-se o objetivo que tinham no início? Por quê?
- 24 – O resultado foi o esperado?
- 25 – Por que acha que se atingiu (ou não) os objetivos?
- 26 – Hoje será que a CF está atingindo o objetivo aos quais ela se propõe?