

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RICARDO PALARO

**ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE MANFRINÓPOLIS -
PR: POSSIBILIDADES E LIMITES**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2012

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

RICARDO PALARO

**ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE MANFRINÓPOLIS -
PR: POSSIBILIDADES E LIMITES**

**PATO BRANCO
2012**

RICARDO PALARO

**ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL DE MANFRINÓPOLIS -
PR: POSSIBILIDADES E LIMITES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Área de Concentração: Regionalidade e Desenvolvimento

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

Coorientador: Prof. MSc. Glademir Alves Trindade

**PATO BRANCO
2012**

Catálogo na Fonte por Elda Lopes Lira CRB9/1295

P181a Palaro, Ricardo

Análise sobre a formação para o trabalho na pedagogia da alternância na casa familiar rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites / Ricardo Palaro – 2012.
143 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: . Maria de Lourdes Bernartt

Coorientador: Glademir Alves Trindade

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco / PR, 2012.

Bibliografia: f. 126-135

1.Trabalho. 2.Pedagogia da Alternância. 3.Casa Familiar Rural. I.Bernartt, Maria de Lourdes, orient. II.Trindade, Glademir Alves, coorient. III.Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV.Título.

CDD(22. ed.) 330



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 18

Título da Dissertação

**A Concepção de Trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar
Rural de Manfrinópolis – PR: Possibilidades e Limites**

Autor

Ricardo Palaro

Esta dissertação foi apresentada às 14 horas do dia 28 de setembro de 2012, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Regionalidade e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O autor foi arguido pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof.^a Dra. Maria de Lourdes Bernartt –
UTFPR
Orientadora

Prof. Dr. José Luiz Zanella – UNIOESTE
Examinador

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio – UNIOESTE
Examinador

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira
Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR

À minha companheira
Tatiane Palaro e aos meus
pais, Jandira e Nicanor
Palaro.

Agradecimentos

Agradeço de modo especial à minha orientadora e amiga Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Bernartt e ao meu co-orientador e amigo Prof. MSc. Glademir Alves Trindade pela atenção e parceria.

Ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, todos os professores e em especial o coordenador e amigo Edival Teixeira.

Ao professor Luis Bueno que prontamente disponibilizou seu software Questionare Pesquisador e me explicou pacientemente como usá-lo.

Ao professor José Luiz Zanella, que com sua calma, direcionou-me nas leituras dos textos marxistas e marxianos.

À CFR de Manfrinópolis, em especial a coordenadora Clariana Bressiani pelo companheirismo.

“Aqueles que escreveram antes de nós não são nossos senhores, mas guias”. Autor desconhecido.

RESUMO

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - Área de Concentração: Regionalidade e Desenvolvimento. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2012.

A presente dissertação aborda aspectos relativos à formação de jovens que estudam em regime de alternância na Casa Familiar de Manfrinópolis no sudoeste do Paraná. O foco da pesquisa concentrou-se em analisar a relação entre trabalho e capital presente na referida CFR sob o prisma do método materialista histórico dialético. A formação para o trabalho desenvolvida na CFR está atrelada intimamente à Secretaria de Educação do Paraná que sede a estrutura curricular, professores e apoio financeiro para a manutenção da proposta da Pedagogia da Alternância no Paraná. Isto faz com que haja uma impossibilidade de transformação social e permite a perpetuação do modo de produção capitalista dominante. A ênfase de ensino na CFR de Manfrinópolis está pautada na qualificação em agroecologia, porém, o que constatamos é que esta formação anda na contramão da base econômica do município, que por sua vez é voltada às atividades do agronegócio. Por fim, demonstramos as contradições constatadas na CFR bem como as possibilidades e limites.

ABSTRACT

PALARO, Ricardo. **Analysis on the formation for work in Pedagogy of Rotating in Rural House of Manfrinópolis - PR: possibilities and limits.** 171 f. Master's Degree (Regional Development Master's Degree) - Postgraduate Program in Regional Development. Area of Concentration: Regionality and Development. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2012.

This dissertation discusses aspects related to the formation of young people studying on an alternate basis at Casa Familiar Manfrinópolis in southwestern Paraná. The focus of the research has focused on analyzing the relationship between labor and capital in this CFR referred through the prism of historical materialist dialectical method. Training for work in developed CFR is closely

linked to the Department of Education headquarters of Paraná that the curriculum, teachers and financial support for the maintenance of the proposed Pedagogy of Alternation in Paraná. This means there is an impossibility of social change and allows the perpetuation of the dominant capitalist mode of production. The emphasis on the teaching of Manfrinópolis CFR is based in the qualification in agroecology, however, what we find is that this training goes against the economic base of the city, which in turn is geared to agribusiness activities. Finally, we demonstrate the contradictions found in the CFR and the possibilities and limits.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Os CEFFAs nos cinco continentes.....	22
Figura 2 – Disposição geográfica das CEFFA´s no Brasil.....	24
Figura 3 – Disposição geográfica das CFR´s no Estado do Paraná.....	25
Figura 4 – Disposição geográfica das CFR´s no Estado de Santa Catarina....	25
Figura 5 – Disposição geográfica das CFR´s no Estado de RS.....	26
Figura 6 – As CFR no Estado do Paraná e os Setores a que pertencem.....	34
Figura 7 – A Casa Familiar Rural de Manfrinópolis-PR.....	38
Figura 8 – O Município de Manfrinópolis.....	45
Figura 9 – Vista parcial da cidade de Manfrinópolis.....	46
Figura 10 – Região Sudoeste do Paraná.....	47
Figura 11 – Visita de acompanhamento dos monitores na propriedade de um jovem da CFR de Manfrinópolis-PR	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ambientes/Estrutura física da CFR de Manfrinópolis-PR e quantidade.....	43
Tabela 2 – Responsáveis pela contratação, profissionais que atuam na CFR e tempo de atuação.....	44
Tabela 3 – Instrumentos Pedagógicos e sua Classificação.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Município de origem dos jovens.....	37
Gráfico 2 – Município de origem da equipe pedagógica	43
Gráfico 3 – Trabalho feitos pelos alunos na CFR.....	51
Gráfico 4 – Apoio das famílias	58
Gráfico 5 – Definição de trabalho para os alunos.....	71
Gráfico 6 – Importância do trabalho na educação.....	72
Gráfico 7 – justificativa: Qual a importância do trabalho para a educação?.....	73
Gráfico 8 – Definição de trabalho pela equipe pedagógica	73
Gráfico 9 – Qual a importância do trabalho para a educação para a equipe pedagógica?.....	74
Gráfico 10 – O trabalho como princípio educativo para a equipe pedagógica da CFR	76
Gráfico 11 – Se o trabalho realizado pelo jovem na propriedade é aceito e valorizado na CFR.....	91
Gráfico 12 – Valorização do Trabalho dos Jovens pela CFR – repostas da equipe pedagógica.....	94
Gráfico 13 – Conhecimento dos Fundamentos Pedagógicos da PA pela Equipe Pedagógica da CFR de Manfrinópolis-PR.....	95
Gráfico 14 – Elaboração do Projeto de Vida do Jovem da CFR de Manfrinópolis-PR.....	103
Gráfico 15 – Planos e Metas dos Jovens da CFR de Manfrinópolis-PR.....	104
Gráfico 16 – Motivos que Levaram os Professores e Monitores a Trabalharem na CFR de Manfrinópolis-PR.....	106
Gráfico 17 – Principal Renda da Família do Jovem da CFR de Manfrinópolis-PR.....	110
Gráfico 18 – As Propriedades dos Jovens da CFR de Manfrinópolis –PR podem ser Consideradas Agroecológicas?.....	111
Gráfico 19 – A sua propriedade pode ser considerada agroecológica?.....	112
Gráfico 20 – Produtos agroecológicos produzidos na propriedade	

dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR.....	113
Gráfico 21 – Tamanho da propriedade dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR.....	114
Gráfico 22 – Propriedade da terra do jovem da CFR de Manfrinópolis-PR.....	115
Gráfico 23 – Número de membros na família dos jovens da CFR Manfrinópolis	117
Gráfico 24 – O apoio das famílias às ideias dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR.....	118
Gráfico 25 – Opção de vida dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR: cidade ou campo.....	120
Gráfico 26 – – A opção de vida dos jovens da CFR de Manfrinópolis – PR, segundo a Equipe Pedagógica	121

LISTA DE SIGLAS

AIMFR Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural

ARCAFAR/SUL Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.

CANGO Colônia Agrícola General Osório

CEE Conselho Estadual de Educação

CEFFAS Centros Familiares de Formação por Alternância

CFR Casa Familiar Rural

CLT Consolidação das Leis do Trabalho

DISOP Instituto de Cooperação Belgo Brasileiro para o Desenvolvimento Social

EFA Escola Família Agrícola

EMATER Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural

GETSOP Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

INIC Instituto Nacional de Imigração e Colonização

IPARDES Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação e Cultura

MFR *Maison Familiale Rurale*

ONG Organização Não Governamental

PA Pedagogia da Alternância

PPP Projeto Político Pedagógico

PR Paraná

RS Rio Grande do Sul

SC Santa Catarina

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED Secretaria Estadual de Educação

SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SIMFR Solidarité International Maison Familiare Rurale

UNEFAB União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

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

UNMFRS União Nacional das *Maisons Familiars Rurales*

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
CAPITULO I	28
1 AS CFRS NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLANTAÇÃO DE UMA DINÂMICA PAUTADA NO TRABALHO.....	28
1.1 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA CFR DE MANFRINÓPOLIS.....	37
1.2 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E CAPITAL NO MUNICÍPIO DE MANFRINÓPOLIS FRENTE À CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO SUDOESTE DO PARANÁ	44
1.3 O TRABALHO NO COTIDIANO DA CFR DE MANFRINÓPOLIS	42
CAPITULO II	57
2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO NA CFR DE MANFRINÓPOLIS-PR	57
2.1 A CATEGORIA TRABALHO NA CASA FAMILIAR RURAL DE MANFRINÓPOLIS.....	71
CAPITULO III	78
3 O TRABALHO NAS PERSPECTIVAS MARXIANAS E MARXISTAS	78
CAPITULO IV.....	90
4. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TRABALHO NA CFR DE MANFRINÓPOLIS-PR: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	90
4.1 A CATEGORIA TRABALHO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA FRENTE AS CORRENTES PÓS MODERNISTAS	97
4.2 A CFR E A (DES)QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO DO JOVEM AGRICULTOR.....	109
4.3 A PEQUENA PROPRIEDADE COMO UMA EMPRESA.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERENCIAS.....	130
APÊNDICE A	139
APÊNDICE B	141
ANEXO A	146

Introdução

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Pato Branco, abordou o tema: *“Análise sobre a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites”*. A investigação teve por objetivo identificar e analisar a categoria trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR, uma vez que esta é considerada uma alternativa, entre tantas outras, surgidas para a educação no campo. A Pedagogia da Alternância, da qual trataremos mais à frente, é o método pedagógico específico dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs)¹, dentre eles, das Casas Familiares Rurais², cuja proposta é a de promover educação, formação e profissionalização de jovens mais apropriadas à realidade do campo.

O método pedagógico da Pedagogia da Alternância, como veremos adiante, propõe períodos alternados de formação, compostos por uma semana intensiva de formação no Centro Educativo Familiar por Alternância, aqui neste estudo denominado como Casa Familiar Rural (mediada por monitores e professores com ênfase à abordagem teórica dos conteúdos e temas estudados) e uma semana na propriedade ou meio sócio-profissional (mediada pelo envolvimento da família e experiências no contexto de trabalho).

Na modalidade Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais, cada ciclo (ou ano) de formação é composto por 15 a 20 alternâncias, ou seja, períodos anuais de 39 a 45 semanas. O ensino se dá de forma integrada, unindo os quatro anos finais do ensino fundamental em três ciclos; o ensino médio – também integrado – tem duração de três anos.

¹ Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância os CEFFAs são conhecidos no mundo com distintos nomes: No Brasil chamam-se: CEFFAs – Centro Familiar de Formação por Alternância; CFMs – Casas Familiares do Mar; CFRs – Casas Familiares Rurais; ECORs – Escolas Comunitárias Rurais; EFAs – Escolas Famílias Agrícolas (AIMFR, 2010, p. 1).

² O programa da Casa Familiar Rural é uma proposta pedagógica que se identifica com os anseios dos agricultores familiares, pois, a partir da Pedagogia da Alternância abre-se a possibilidade de o jovem rural seguir seus estudos, profissionalizar-se, e, ao mesmo tempo, contribuir com sua mão-de-obra, indispensável na propriedade familiar, para o pleno desenvolvimento das atividades econômicas na propriedade e da família (GNOATTO, 2006, p. 08).

O Ensino Fundamental atribui formação em agentes de desenvolvimento rural e o Ensino Médio oferece a formação técnico-profissionalizante em agropecuária, agrícola, florestal, aquicultura, zootecnia ou agroecologia como é o caso da CFR de Manfrinópolis.

A educação por Alternância significa, sobretudo, “uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo”. Ou seja, ‘significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito’, defende um dos seus maiores teóricos, Gimonet (1999, p. 44).

É esse contexto educacional, específico, *sui generis*, integrado ao mundo do trabalho que este estudo buscará entender.

Início, pois, socializando algumas experiências juvenis que marcaram o meu interesse por essa temática. Diante disso, posso afirmar que o contexto agrícola não me é estranho, pois vivenciei esse meio durante toda a minha infância e após um período dedicado ao estudo (Ensino Médio e Graduação), voltei ao espaço rural por opção, para o interior do município de Pato Branco-PR, mais precisamente para a comunidade Independência. Oriundo de uma família de três irmãos, ambos fomos incentivados a estudar para não viver na mesma situação em que fomos criados na roça. Durante a adolescência, alguns fatores me inquietavam, dentre eles, o fato de ter de estudar na cidade e o incentivo exacerbado dos pais (agricultores) para com o estudo, pois como diziam eles: “você tem que estudar para se dar melhor na vida”. Para eles, qualquer coisa na cidade parecia ser melhor do que a “vida sofrida” na roça. E eu percebia isso não só na minha família, mas também nas famílias de meus companheiros de escola. Tanto que hoje a maioria deles trabalha na cidade. Vivíamos em uma condição de pequenos agricultores, onde se precisava de serviços de outrem na lavoura e se pagava por isso. No final, sobrava pouco! Para meus pais, isso não era lucrativo ou vantajoso e, por isso, incentivavam-me a estudar. Naquele tempo, na minha ingenuidade, como não encontrei incentivo para ficar no espaço rural acabei acreditando que eles tinham razão. Hoje com uma formação filosófica na “bagagem”, voltei para a agricultura e entendo que a preocupação que meus pais tinham era deveras importante,

pois eles vinham de uma vida de árdua labuta e não viam perspectiva de melhora para os pequenos agricultores. Ou seja, no seu entender, permanecer na roça era sinônimo de miséria. A roça era considerada atrasada/inferior em relação à cidade pelos meus próprios pais, vizinhos, professores.

O que me incomodava na infância, continuou me incomodando. Por isso, o anseio em se fazer uma análise sobre a Pedagogia da Alternância (PA), cujo contexto “tem se revelado um ambiente rico e complexo, pela sua dinâmica peculiar, o que suscita provocações inquietantes acerca da educação do campo” (TEIXEIRA, BERNARTT & TRINDADE, 2008, p.03). Uma modalidade educacional que não tive a oportunidade de conhecer na minha adolescência e que, somente após um contato mais direto com pessoas ligadas às Casas Familiares Rurais (CFR) e com professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Pato Branco engajados em estudos e discussões acerca da Pedagogia da Alternância, pude enxergar ali uma possibilidade de educação do campo a qual não pude experimentar, por motivos de falta de informação.

Ao me integrar nos estudos sobre PA, quando comecei lecionar na UTFPR, fui percebendo que a proposta da Pedagogia da Alternância é desenvolver um processo de ensino-aprendizagem contínuo em que o jovem³ percorre o trajeto propriedade - escola - propriedade, sendo uma semana em cada lugar, da seguinte forma: primeiramente, na sua propriedade, ele observa, pesquisa e descreve a realidade sócio-profissional em que se encontra, depois na Casa Familiar Rural socializa a idéia, reflete, sistematiza e conceitua estes conteúdos e, por fim, volta à propriedade com os conteúdos estudados de forma que possa explicar, experimentar e transformar a sua realidade para melhor, utilizando os conhecimentos adquiridos e as novas técnicas desenvolvidas.

A partir deste primeiro contato com a PA, tive a preocupação em descobrir, a princípio, como é organizada essa modalidade de ensino. Através de leituras de artigos dos pesquisadores do CEPAD⁴ descobri que os

³ Na Pedagogia da Alternância o aluno é chamado de jovem, pois ele é o protagonista de sua própria formação e também para diferenciar do ensino regular da cidade.

⁴ CEPAD: Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional é um grupo de pesquisadores da UTFPR. Destacamos o artigo: TEIXEIRA, E.; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre

responsáveis por ela são: as famílias agricultoras, cujos filhos freqüentam a CFR, as Secretarias de Educação Municipais (dos municípios de origem dos jovens), e também as Secretarias de Estado da Educação. Isso ocasionou em mim alguns questionamentos, da seguinte ordem: como que é possível uma proposta que se diz revolucionária⁵ (como é a da Pedagogia da Alternância) estar atrelada com o Estado (instituição tipicamente criada pelo capital)⁶? A partir daí, passei a indagar a proposta da PA. A problemática sob a qual me detive foi a respeito da relação trabalho e capital, que na Pedagogia da Alternância pareceu-me um tanto equivocada. A opção por essa categoria deve-se à preocupação de entender como que o modo de produção capitalista tem se apresentado neste momento histórico e principalmente quais os reflexos deste na agricultura.

Para desvelarmos a categoria trabalho na CFR de Manfrinópolis optamos pelo método do materialismo histórico dialético⁷, pois acreditamos que este seja o método mais plausível e capaz de nos mostrar o concreto⁸. Por

pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

⁵ Segundo Nascimento (2005), “a Pedagogia da Alternância é uma proposta que surgiu como movimento de resistência ao capital. Ainda, segundo ele, a PA surge à margem do capital, por isso, pode ser considerada como revolucionária”.

⁶ Essa inquietação surgiu no momento em que presencie colegas professores indo lecionar na CFR sem ter sequer algum contato com a agricultura, e presenciar também os jovens da CFR ir para cidade ter aula de Educação Física no ginásio da escola, pois eles não tinham quadra de esporte na CFR.

⁷ Os pressupostos de análise da nossa pesquisa fundamentam-se na tese do materialismo histórico dialético: “na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1987, pp. 29-30).

⁸ “O último método [dialético] é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método (hegeliano), a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 1985, p.14). Como exemplo usamos a citação do próprio Marx: “A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX, 1978, p. 116).

isso, a nossa análise partirá da premissa marxiana que o mais desenvolvido contém o menos desenvolvido⁹. Por isso, para analisarmos a categoria trabalho na CFR de Manfrinópolis, passaremos primeiramente a analisar a conjuntura histórica e atual da PA, a relação entre a PA e o Estado do Paraná, e por fim, a CFR de Manfrinópolis. Nestas análises, manteremos a perspectiva da categoria trabalho como fio condutor, sempre com a concepção da totalidade¹⁰, isto é, mantendo a relação entre a parte e o todo¹¹. Isso se mostrará nesta pesquisa quando relacionamos o *locus* da pesquisa e suas especificidades frente às múltiplas relações que o determinam¹².

Para que se entenda melhor a modalidade educacional da PA, é importante destacar a sua historicidade, mostrando a sua origem e expansão no mundo e no Brasil. A primeira experiência da PA aconteceu na França, em 1935, com a denominada *Maison Familiale Rurale* (MFR). As MFRs surgiram em virtude de alguns fatores que vinham ocorrendo, como o abandono do campo pelos jovens, o êxodo rural, a crescente urbanização e o profundo desenvolvimento do capitalismo, de modo que, os filhos dos camponeses tinham duas opções, “a primeira era abrir mão dos estudos e continuar trabalhando no campo e a segunda deixar o campo e ir estudar na escola pública da cidade” (ESTEVAM, 2003).

⁹ Para Marx (1978, p. 120) “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco; o mais complexo explica o menos complexo e as formas superiores de desenvolvimento explicam as formas inferiores de desenvolvimento”.

¹⁰ “Quando se parte da consideração da totalidade social, e portanto, da gênese da sociedade humana, põe-se em relevo a função central do trabalho, que é a condição ineliminável de qualquer relação humana. o trabalho revela-se o princípio que em geral torna possível o ser social. Mas, se o trabalho possui realmente esta função central, não podem existir processos ou fenômenos na história da sociedade, referidos ao indivíduos socializados através do trabalho, que não se possam vincular, em última análise, à relação sujeito-objeto e ao princípio que a fundamenta, o próprio trabalho” (KOFLER, 2010).

¹¹ “A partir da análise da relação entre a parte e todo, a riqueza concreta das contradições dialéticas se desenvolve crescentemente no interior de um processo unitário, descobrindo-se assim a essência das manifestações” (KOFLER, 2010, p. 61).

¹² “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para produzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto” (MARX, 1987, pp. 16-17).

Os camponeses temiam que, deixando seus filhos estudarem na cidade, estes renegariam suas raízes e abandonariam o campo. Desse modo, iniciaram um movimento junto a sindicatos e à Igreja buscando uma alternativa viável para o problema que estavam enfrentando. A partir da iniciativa de três agricultores e do Padre Grannereau, do povoado de Sérignac-Peboudou em Lot-et-Garone - um pequeno vilarejo da França - aconteceu a primeira experiência em alternância - os jovens ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial) e três semanas na propriedade familiar (NASCIMENTO, 2009). Posteriormente, os locais onde os jovens estudavam passaram a se chamar Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).

Depois da consolidação deste modelo pedagógico na França, iniciou-se a internacionalização das *Maisons*, no final dos anos de 1950. A Itália foi um dos países que primeiramente demonstrou interesse pela proposta. Após isso, a Espanha, em 1966, e Portugal em 1984 (ESTEVAM, 2003).

A experiência expandiu-se e hoje os CEFFAS estão presentes nos cinco continentes, em mais de quarenta países, somando em torno de 1.610 Centros de Formação por Alternância (AIMFR, 2011). Das primeiras *Maisons* francesas aos CEFFAS espalhados hoje em todo o mundo, a Pedagogia da Alternância foi aos poucos se adaptando e ajustando-se às necessidades locais no modelo pedagógico conhecido atualmente. Assim, a proposta surgiu para não ser “[...] mais uma escola agrícola, como as outras, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país” (GIMONET, 2007, p. 24-25).

Abaixo, podemos conferir a expansão da Pedagogia da Alternância no mundo.



Figura 1 – Os CEFFAs nos cinco continentes.
Fonte: ARCAFAR SUL (2012).

A partir do mapa acima podemos notar que os CEFFAs se espalharam partindo da França, Itália e Espanha em direção a países, na sua grande maioria, colonizados por países europeus, encontraram um terreno fértil nos países em desenvolvimento, principalmente na América do Sul e países do continente africano, pois justamente a proposta da PA é contribuir com o desenvolvimento local¹³.

Segundo Teixeira, Bernartt, & Trindade (2008, p. 229), no Brasil, “as experiências mais conhecidas da Pedagogia da Alternância são as desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFA) e pelas Casas Familiares

¹³ Os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) se estenderam pelos cinco continentes em 43 países. Atualmente, existem na América Latina 498 CEFFAs situados nos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Na Europa, há 532 em quatro países: Espanha, França, Itália e Portugal. Na África, 186 em 19 países, são eles: Argélia, Benin, Burkina Faso, Camarões, Costa do Marfim, Chade, Etiópia, Gabão, Ilhas Maurício, Madagascar, Mali, Marrocos, República Centro-Africana, República Democrática do Congo (antigo Zaire), República do Congo, Ruanda, Senegal, Togo e Tunísia. Na Ásia: 8, situadas nas Filipinas e no Vietnã. Na Oceania, há 11 na Nova Caledônia e na Polinésia Francesa. Na América do Norte: dois situados no Canadá. Há, portanto, nos cinco continentes, um total de 1.300 CEFFAs, segundo informativo da UNEFAB e da AIMFR, 2007.

Rurais (CFRs)¹⁴”. Os pesquisadores que estudam estas escolas “utilizam a terminologia Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, como uma maneira de unificar a nomenclatura dada às diferentes experiências por alternância no Brasil” (ibidem). Portanto, quando nos remetemos à Pedagogia da Alternância nesse estudo, estamos falando especificamente da modalidade pedagógica desenvolvida nas CFRs e não nos EFAs, pois no sul do país o modelo da PA existente segue o modelo francês.

De acordo com dados da UNEFAB (2011), no Brasil há 263 CEFFAs em funcionamento e o Paraná é o Estado com o maior número de CEFFAs, tendo hoje 41 CFRs divididas em três setores¹⁵. Na Figura que segue é possível verificar o número de CEFFAs por Estado, bem como a localização da UNEFAB e das ARCAFAR NORTE/NORDESTE e ARCAFAR SUL.

¹⁴ Na França a experiência é denominada *Maison Familiale Rurale* (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada Escola Família Agrícola (EFA). O sistema pedagógico da Alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo. Em 1968, a nível de UNEFAB, que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, a nível de ARCAFAR, que congrega as Casas Familiares Rurais (CFRs). No Brasil ao conjunto de EFAS e CFRS convencionou-se chamar de CEFFAS (Centros Familiares de Formação por Alternância) (MOLINA, 2006, p. 78).

¹⁵ A região Sul do Brasil, atualmente, comporta 72 instituições, sendo 70 Casas Familiares Rurais e 02 Casas Familiares do Mar. No Paraná, são 41 CFR's, organizadas a partir de três setores (Setor I, Setor II e Setor III, divididos para melhor administrá-los- vide mapa na página 16); em Santa Catarina, existem atualmente 22, sendo 20 CFR's e 02 Casas Familiares do Mar; já no Rio Grande do Sul 08 CFR's estão atualmente em funcionamento. É importante salientar que as CFR's são instituições vinculadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL), localizada no município de Barracão, região Sudoeste do Estado do Paraná. Trata-se de uma associação cultural e beneficente que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem proporcionando uma formação integrada com a sua realidade (ARCAFAR/SUL, 2010).

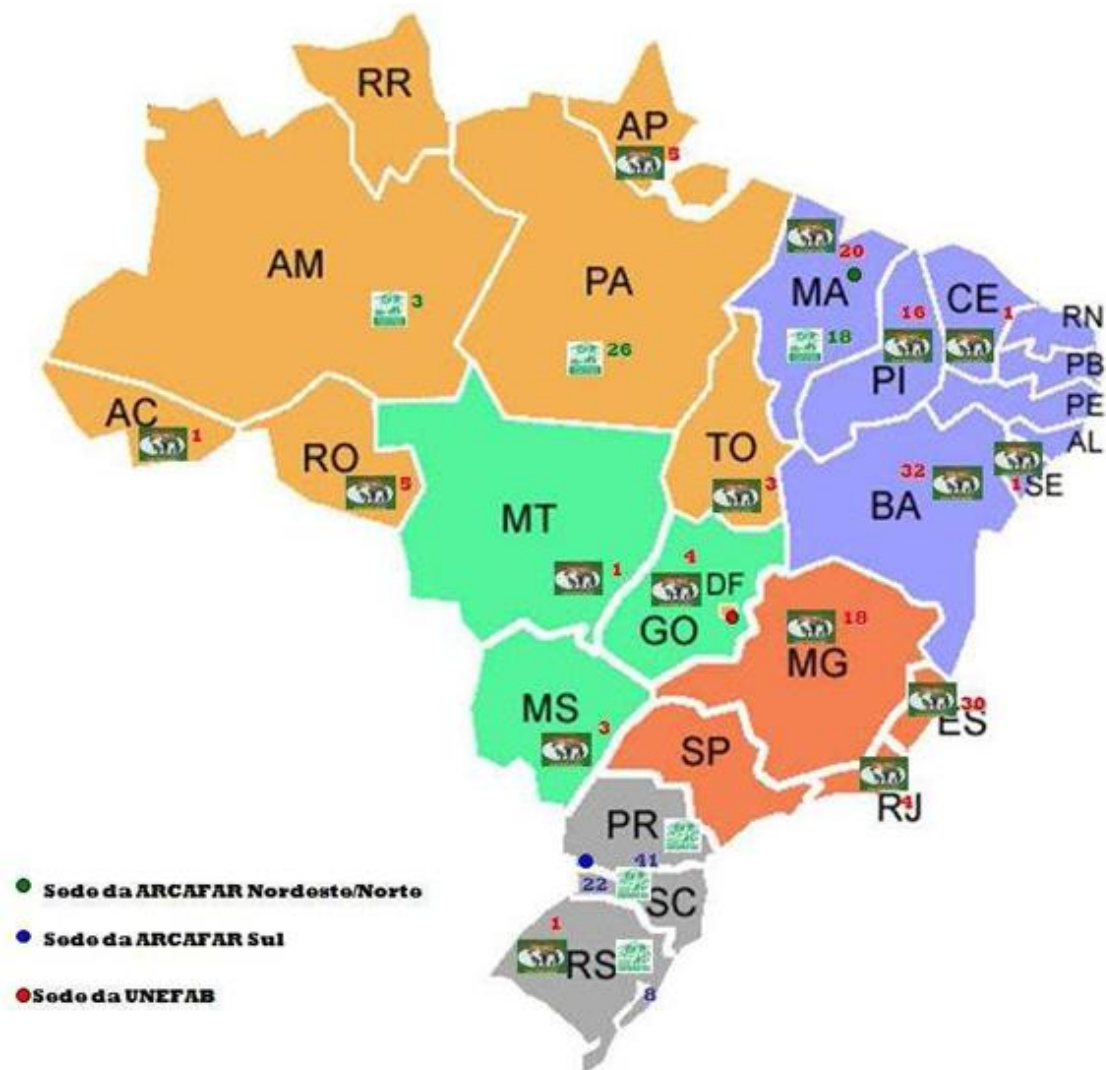


Figura 2: Disposição geográfica das CEFFAs no Brasil.
Fonte: AIMFR (2010).

Como podemos observar no mapa acima, há 273 CEFFAs no Brasil em atividade em quase todos os Estados, menos em Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Apesar do processo de expansão das CFR's, como apresentam Begnami (2003), Estevam (2003); Garcia-Marirrodiga e Calvó (2010) e Gimonet (2009), o desenvolvimento dos movimentos de formação rural encontram ainda, tanto no Brasil, quanto em outros continentes grandes desafios à sua continuidade. Um dos principais desafios está relacionado ao processo de manutenção das casas de forma mais sistematizada e efetiva, por parte da Administração Pública, sem, contudo, que isso implique na perda da autonomia administrativa e pedagógica. Além disso, há que se falar no efetivo reconhecimento da Pedagogia da

Alternância pelos órgãos que regulam a educação, principalmente na garantia de suas especificidades e diversidades regionais. Ademais, não há como dissertar sobre a Pedagogia da Alternância sem percebê-la como um projeto pessoal e profissional, de vida, dos quais demandam o apoio de setores diversos da sociedade, tais como o crédito, o conhecimento técnico, dentre tantos outros.

Abaixo, destacamos o número de CFRs no Sul do País, sob a responsabilidade da ARCAFAR/SUL:

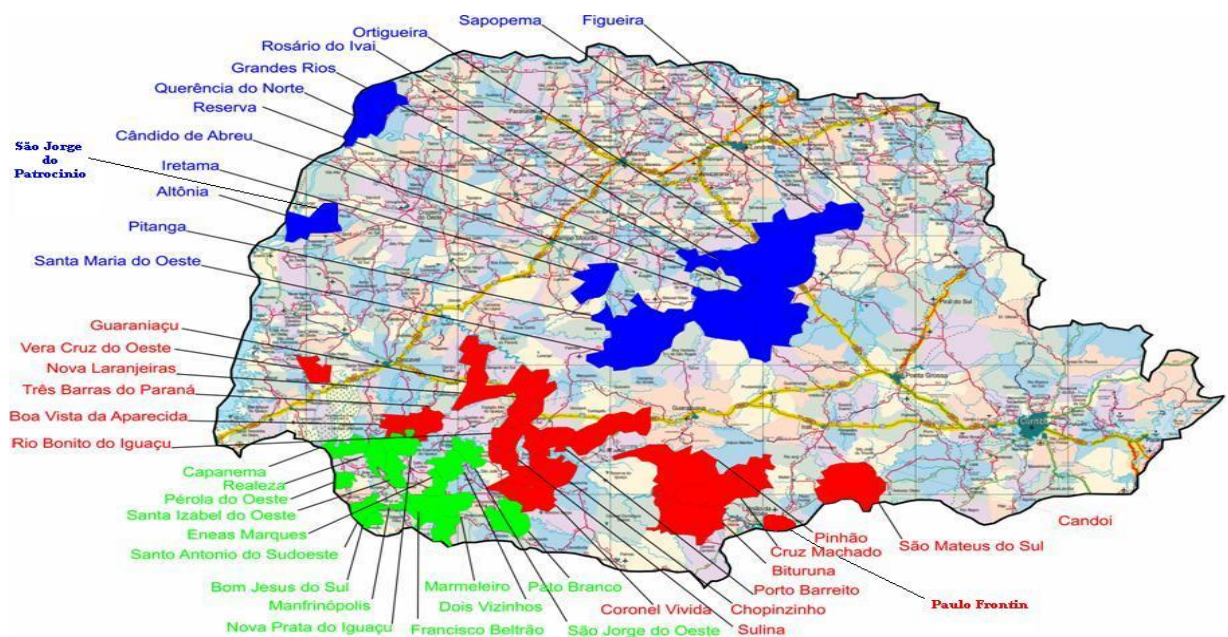


Figura 3 – Disposição geográfica das CFR's no Estado do Paraná.
Fonte: ARCAFAR SUL, 2012.

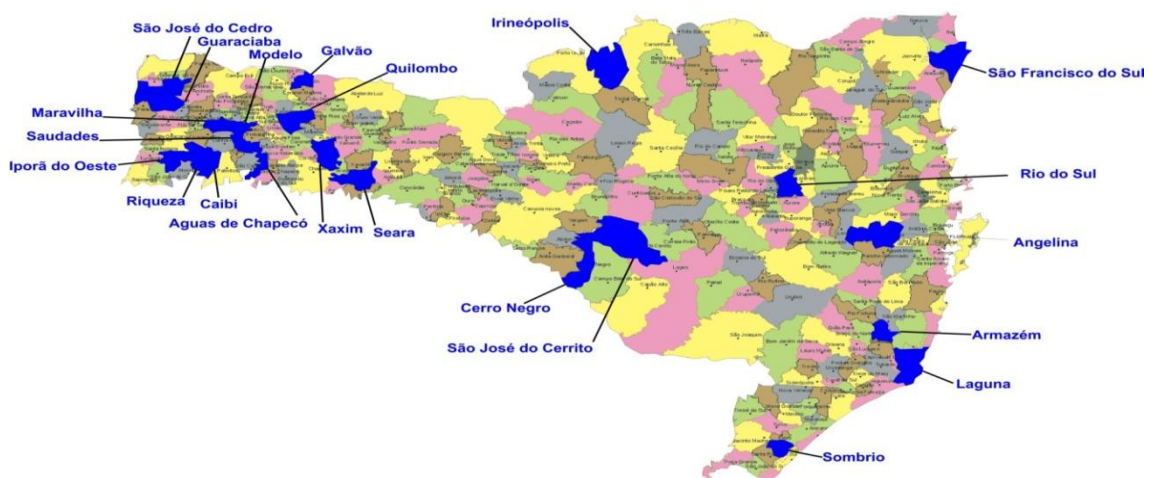


Figura 4 – Disposição geográfica das CFR's no Estado de Santa Catarina.
Fonte: ARCAFAR SUL, 2012.

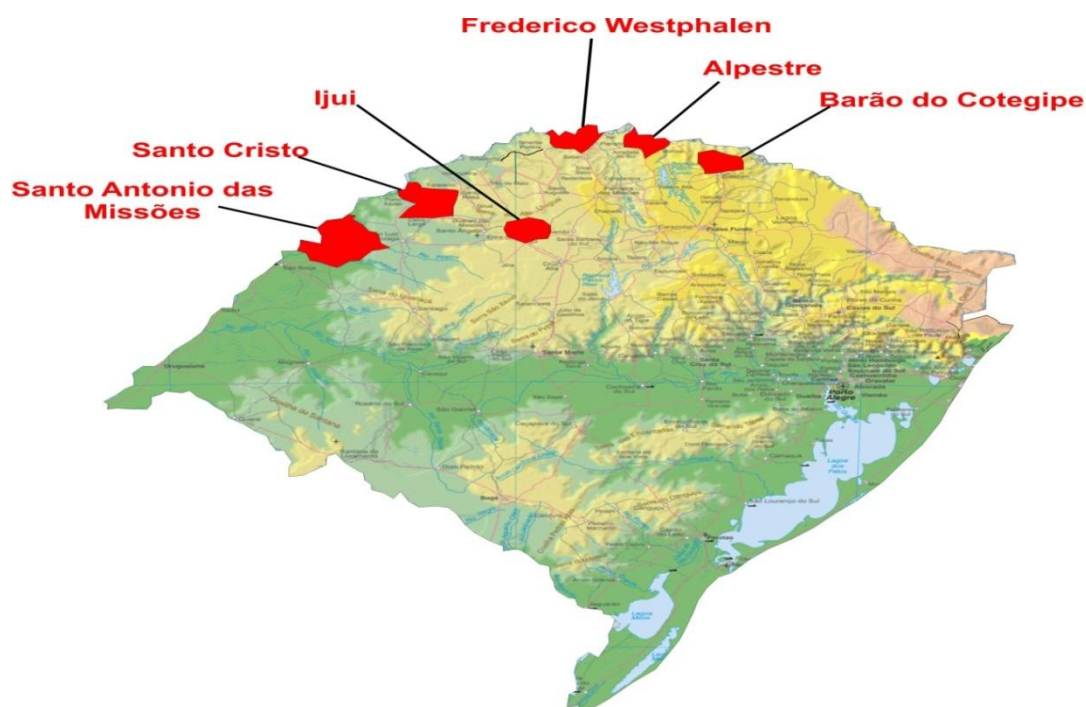


Figura 5 – Disposição geográfica das CFR's no Estado de Rio Grande do Sul.
 Fonte: ARCAFAR SUL, 2012.

No Paraná, das 41 CFRs em funcionamento, 17 estão localizadas na região Sudoeste, dentre elas se encontra a CFR do município de Manfrinópolis, *locus* dessa pesquisa. Na referida CFR, em julho de 2011, fizemos um estágio de vivência¹⁶ de uma semana. Durante este período acompanhamos as mais diversas atividades desenvolvidas pelos jovens, equipe pedagógica¹⁷, pelas famílias e as influências alheias à CFR. Neste período, acompanhamos o cotidiano dos jovens na CFR, nas propriedades, em sala de aula, no refeitório, nos dormitórios, enfim, entramos na rotina na CFR de Manfrinópolis. Sempre observando e coletando dados para a pesquisa. Além deste estágio de vivência em 2011, voltamos para o *locus* da pesquisa em 2012 para realizarmos mais uma coleta de dados através de um roteiro semiestruturado, onde entrevistamos 50 alunos, 02 monitores e 04 professores. Além destas entrevistas, foi-nos de grande valia para a pesquisa as conversações com os mais diversos atores envolvidos na PA na CFR, como por exemplo, presidente da associação, tesoureiro e pais de alunos.

¹⁶ Estágio de vivência: termo criado pela pesquisadora Prof. Dra. Maria de Lourdes Bernartt para designar o tempo em que os pesquisadores ficam em tempo integral nas CFRs onde as estudam e analisam.

¹⁷ Por equipe pedagógica consideramos todos os profissionais envolvidos com a educação (no caso: professores e monitores).

Diante do exposto, a proposta da nossa pesquisa centrou-se em identificar e analisar como aparece a categoria trabalho na Casa Familiar de Manfrinópolis. Para isso, num primeiro momento vamos relatar como é a CFR da nossa pesquisa e o que é uma CFR. Em seguida demonstramos os fundamentos pedagógicos das CFRs e apresentamos os pressupostos conceituais da nossa hipótese acerca da categoria trabalho. Por fim, apresentamos os resultados das análises da pesquisa frente a nossa fundamentação teórica.

Capítulo I

AS CFRS NO ESTADO DO PARANÁ: IMPLANTAÇÃO DE UMA DINÂMICA PAUTADA NO TRABALHO

Para compreender a dinâmica da proposta pedagógica da Casa Familiar Rural (CFR) de Manfrinópolis, buscamos nos teóricos da Pedagogia da Alternância (PA) os fundamentos que as norteiam. Dentre os quais mencionamos Gimonet (1999, 2007). Estevam (2003), Marirrodriaga (2007), Calvó (2007) e Tanton (1999) considerados os principais teóricos desta área. Nestes encontramos que as CFRs têm como objetivo principal promover a educação de jovens, filhos de agricultores, os quais buscam uma formação e profissionalização mais concreta e mais apropriada à realidade do campo. “É uma escola-residência, na qual os jovens estudam não apenas conteúdos voltados à formação científica, como também recebem formação geral e profissional voltada ao contexto e necessidades do campo” (ESTEVAM, 2003).

A Casa Familiar Rural é uma instituição não governamental, “cujo intuito é o de desenvolver *formação integral*¹⁸ voltada aos jovens e adolescentes da Agricultura Familiar por meio da metodologia da Pedagogia da Alternância” (MESACASA, 2011, p. 09).

A implantação das CFRs no Estado do Paraná não aconteceu por acaso. Após as investidas para a implantação, com pouco apoio local no Nordeste do país, o professor Pierre Gilly¹⁹ entrou em contato com Euclides Scalco²⁰, na época Chefe da Casa Civil do Estado do Paraná. De acordo com Estevam (2003), os primeiros contatos foram feitos por volta do ano de 1985. Após isso, houve a realização de palestras sobre as Casas Familiares Rurais, em especial no Sudoeste paranaense.

¹⁸ A formação integral é um dos quatro pilares que sustentam a CFR, o que veremos mais detalhadamente adiante.

¹⁹ Assessor da UNMFRs (União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*) no Brasil. Em 1980 veio para o Brasil para divulgar a proposta da pedagogia da alternância e implantar o modelo das MFRs no país.

²⁰ Euclides Scalco é um dos fundadores do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Foi chefe da Casa Civil no governo de Jose Richa no Estado do Paraná nos anos 1983-86. Ressaltamos aqui que o PSDB é partido de cunho liberal. Outro detalhe é que Euclides Scalco tem por algum tempo a Cidade de Francisco Beltrão como residência, inclusive sendo Prefeito nos anos de 1963/1965.

Conforme relatos de Oliveira (2008), a partir das primeiras experiências nos municípios de Santo Antônio do Sudoeste e em Barracão, ambos situados na região acima mencionada, no ano de 1986, o governo paranaense passou a apoiar a implantação das Casas Familiares a partir do ano de 1991, através da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR). Além disso, por meio do Decreto nº 3.106 de 14 de março de 1994, “estabeleceu-se subvenções referentes à assistência técnica, implantação, equipagem e manutenção das instalações, capacitação e recursos humanos, oficialização perante o Conselho Estadual de Educação e demais ações que visam qualificar o trabalho pedagógico realizado pelas CFRs” (OLIVEIRA, 2008, p.286).

O início das atividades das CFRs no Sudoeste do Paraná, na década de 1990, foi marcado pela oferta de curso de *qualificação profissional*²¹ para a agricultura ao jovem que as frequentavam. No geral, o jovem cursava concomitantemente o ensino regular em uma escola do município ou da rede estadual e na CFR cursava a qualificação em agricultura.

Não obstante, desde o início das CFRs, a sua manutenção sempre foi problemática, afirma Batistela (2011), pois, “as primeiras experiências foram mantidas, quase exclusivamente, com recursos de Organizações Não-Governamentais – ONGs – do exterior” (p.161). Entretanto, com o aumento do número de CFRs, as parcerias com o poder público municipal e estadual “são cada vez mais freqüentes e os repasses, feitos via subvenção social, são limitados e muitas vezes descontínuos” (BATISTELA, 2011, p.161).

Batistela (2011, p. 163) destaca que não existe somente a parceria com o Estado e ressalta a importância de diversas entidades que contribuem para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância nas CFRs. Por exemplo, no Paraná, uma das primeiras a contribuir foi a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation* (UNMFREO)²², cujos primeiros contatos com as CFRs ocorreram em meados da década de 1980, “em função de um Seminário Franco-Brasileiro realizado na cidade de

²¹ A qualificação não é entendida como um curso técnico, mas como uma qualificação voltada ao trabalho no campo. Não há certificação reconhecida para esse tipo de modalidade.

²² A Fundação Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation (União nacional das Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação) (UNMFREO) “foi precursora na exportação do modelo de alternância francês principalmente para países francofônicos” (RODRIGUES, 2008, p. 32).

Curitiba – PR”. Este evento “proporcionou o encontro entre Pierre Gilly e Euclides Scalco, na época chefe da Casa Civil do Governo do Estado do Paraná” (BATISTELA, 2011, p.163), como citamos anteriormente.

Segundo Batistela (2011, p.163), em conseqüência disso, foram realizadas várias ações com o objetivo de divulgar e possibilitar a implantação das CFRs no Estado. O trabalho de mobilização “envolveu agricultores e lideranças locais, e foi desenvolvido especificamente na região Sudoeste do Paraná – primeiramente no município de Santo Antônio do Sudoeste, em 1986 e, no ano seguinte, em Barracão, município sede da ARCAFAR/SUL²³” (BATISTELA, 2011, p.163).

Foi através destes contatos que as relações entre a UNMFREO e as lideranças paranaenses se estreitaram e possibilitaram o desenvolvimento de ações visando à efetivação do projeto de implantação²⁴ das CFRs na região. Depois disso, “um acordo de cooperação técnica foi firmado entre as MFRs francesas e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná” (BATISTELA, 2011, p.164). Todavia, uma ação que merece destaque aconteceu a partir de 1991: o Governo do Estado do Paraná passou a apoiar o referido projeto, oficialmente, através do setor de Ensino de Técnico Agrícola, vinculado à (SEED) Secretaria de Estado da Educação e à FUNDEPAR (Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná). Esta parceria com o Estado possibilitou a rápida expansão da implantação das CFR no estado paranaense (BATISTELA, 2011, p.164).

Além desses apoios, as Casas Familiares Rurais do Paraná recebem ainda outros incentivos de organismos internacionais, “como é o caso da

²³ Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. , fundada em 08 de junho de 1991, no município de Barracão no estado do Paraná. A missão da ARCAFAR SUL é a representação, o assessoramento e a qualificação das Associações das Casas Familiares Rurais e do Mar, buscando o desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar e da pesca artesanal, pela Pedagogia da Alternância, para a Educação do Campo, em benefício da sociedade (ARCAFAR SUL, 2011). O órgão máximo da ARCAFAR SUL é a Assembléia Geral que engloba todos os membros ativos desta, a Assembléia se reúne uma vez por ano, ela discute e aprova projetos, fixa critérios para associar-se, elege membros da diretoria, entre outros. Abaixo vêm as Diretorias são eleitas pelo prazo de dois anos. A Diretoria é composta por 13 membros: diretor presidente, diretor vice-presidente, diretor executivo, 1 e 2 secretário, 1 e 2 tesoureiro e 3 membros do conselho fiscal e seus suplentes (ARCAFAR SUL, 2011).

²⁴ Segundo Nogueira (1999), Scalco conhecia as MFRs francesas desde o início dos anos setenta, em razão de uma visita à França e da participação em treinamentos efetivados a um grupo de pessoas interessadas em implantar este tipo de projeto na Região Sul do Brasil. Nessa época, ele era o presidente de uma associação de agricultores no município de Francisco Beltrão, sudoeste paranaense. Nesse mesmo período, convidou um casal de franceses palestrarem e divulgarem as MFRs, na região, embora o trabalho não tenha obtido sucesso e os franceses tenham retornado a seu país, foi a primeira tentativa de implantar o projeto na região.

DISOP/SIMFR²⁵, uma ONG Belga que apoia projetos baseados na Pedagogia da Alternância. O DISOP é reconhecido pelo apoio às iniciativas a projetos de desenvolvimento local e regional” (BATISTELA, 2011, p.166).

Nessa ótica, nos anos de 1992 a 1995, a ARCAFARSUL²⁶ estabeleceu um “convênio com o Governo Francês e as ONGs européias, lideradas pela UNMFREO, o que possibilitou o desenvolvimento rápido do Programa de Desenvolvimento²⁷ das CFRs brasileiras (BATISTELA, 2011, p.164).

Durante esse período, no ano de 1994, foi celebrado um acordo que resultou, “num convênio com o Governo do Paraná através de diversas Secretarias no “Programa Casa Familiar Rural”, cujo objetivo era apoiar a implantação do projeto no Estado” (BATISTELA, 2011, p.165). Em 1995, por ocasião da troca de Governo, “o Programa passou a se chamar “Escola no Campo – Casa Familiar Rural”. Além da mudança no nome original, houve a troca da coordenação e uma reorganização estrutural do programa” (BATISTELA, 2011, p.165).

Com a expansão das CFRs no Paraná, “a parceria com o Estado foi oficializada em 1994, através do Decreto nº 3.106 de 14 de março de 1994” (BATISTELA, 2011, p.167). O apoio estabelecido foi na forma de subvenções, tendo por metas:

auxiliar na difusão do programa da PA; assessoria técnica e acompanhamento às comunidades que desejassem participar do programa; encaminhamentos burocráticos; implantação, construção

²⁵ DISOP – Instituto de Cooperação Belgo Brasileiro para o Desenvolvimento Social. SIMFR - Solidarité International Maison Familiare Rurale (Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação) (BATISTELA, 2011).

²⁶“A mantenedora das CFRs é a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul – ARCAFAR/SUL, fundada em 08 de junho de 1991, no município de Barracão no Estado do Paraná. A missão da ARCAFAR/SUL é a representação, o assessoramento e a qualificação das Associações das Casas Familiares Rurais e do Mar, buscando o desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar e da pesca artesanal, pela Pedagogia da Alternância, para a Educação do Campo, em benefício da sociedade (ARCAFAR/SUL, 2011). O órgão máximo da ARCAFAR/SUL é a Assembléia Geral que engloba todos os membros ativos desta, a Assembléia se reúne uma vez por ano, ela discute e aprova projetos, fixa critérios para associar-se, elege membros da diretoria, entre outros. Abaixo, vêm as Diretorias que são eleitas pelo prazo de dois anos. A Diretoria é composta por 13 membros: diretor presidente, diretor vice-presidente, diretor executivo, 1º e 2º secretários, 1º e 2º tesoureiros e 3 membros do conselho fiscal e seus suplentes (ARCAFAR/ SUL, 2011). A ARCAFAR/SUL é a responsável pela contratação do coordenador pedagógico e dos monitores das CFR. O coordenador é a pessoa que gerencia administrativamente a CFR, este não tem poder decisório já que todas as decisões são tomadas pela Associação de Pais, constituída através de estatuto próprio e que representa juridicamente a CFR. Os monitores atuam em regime integral na Casa auxiliando os alunos em suas diversas atividades”.

²⁷ “O Programa de Desenvolvimento das CFRs, no Brasil, previu recursos em torno de 43.155.000, sendo 94,5% a cargo do governo brasileiro, e 5,5%, financiamento de organizações internacionais. O período da missão internacional estava previsto para ser efetivado de junho de 1993 a junho de 1995” (NOGUEIRA, 1999, p. 22).

e manutenção das unidades; obtenção de material permanente, equipamentos, veículos e materiais de consumo; impressão do material didático; contratação de pessoal (monitores, secretária e governanta); capacitação e formação de recursos humanos; realização de cursos e palestras para jovens matriculados nas CFRs, e elaboração de currículo mínimo, juntamente com associações, para oficialização junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Com o processo de formalização do projeto, em abril de 1995, o número de CFRs em funcionamento elevou-se para dezesseis e havia quinze em processo de implantação (NOGUEIRA, 1999, *apud* BATISTELA, 2011, p.167).

Por intermédio desse Decreto, o Governo do Estado do Paraná “aprovou o “Programa das Casas Familiares Rurais”, ao mesmo tempo em que determinou às Secretarias de Estado envolvidas a tomada das medidas necessárias à implantação e continuidade do projeto” (GOWACKI, BERNARTT e TEIXEIRA, 2007). A partir de então, firmou-se um convênio de cooperação técnica e financeira entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e a ARCAFAR/SUL, mediante o qual a SEED-PR passa a assumir parte dos encargos financeiros e os encargos legais decorrentes da escolarização em nível fundamental e/ou médio proporcionada pelas CFRs. No âmbito dos Núcleos Regionais de Educação “foram criados setores de acompanhamento e assessoria pedagógica, bem como de certificação” (GOWACKI, BERNARTT e TEIXEIRA, 2007).

Todavia se, por um lado, o convênio contribui significativamente para a sustentação financeira da CFR, por outro, criou alguns constrangimentos tendo em vista as importantes diferenças existentes entre a rigidez organizacional e pedagógica da escola pública e o modo de organização, constituição, gestão e prática pedagógica das Casas Familiares Rurais. A situação criada decorria da necessidade de “encaixar” um projeto pedagógico pensado em moldes muito distintos, e em certo sentido avançado, numa estrutura pedagógica rígida, destacam os autores Gowacki, Bernartt & Teixeira, 2007.

Segundo Teixeira & Antunes (2011, p. 959), “não foi sem resistência que o Conselho Estadual de Educação acatou a proposta da Pedagogia da Alternância”. Isso a despeito de a LDB- Lei 9394/96, em seu Artigo 23, abrir várias possibilidades para a organização da Educação Básica,

tais como a seriação anual, a periodização semestral, a alternância regular de períodos de estudos, dentre outras, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Ainda, no Artigo 28 desta mesma Lei, apregoa-se que a oferta da Educação Básica para a população rural deverá levar em conta as peculiaridades da vida nesse contexto, inclusive no que diz respeito à adequação do calendário escolar à sazonalidade da agricultura (TEIXEIRA & ANTUNES (2011, p. 959).

Por seu turno, em se tratando de apoio, o convênio da ARCAFAR/SUL com o SIMFR vigorou até 2010. Atualmente o Estado do Paraná repassa anualmente três milhões de reais para a ARCAFAR SUL²⁸ “para contratação de monitores e assessoria às propriedades, e não pode ser utilizado para custear outras despesas” (BATISTELA, 2011, p.167). Essa aproximação trouxe benefício para as CFRs: em 2006, a SECADI²⁹ – MEC reconheceu a Pedagogia da Alternância como sistema de ensino, admitindo o período que o jovem fica na propriedade como sendo um espaço educativo³⁰.

No Paraná, mediante esses incentivos criaram-se até o presente momento 41 CFRs, pertencentes a três setores. Destas, 17 pertencem à região Sudoeste e estão localizadas nos seguintes municípios: Bom Jesus do Sul, Capanema, Chopinzinho, Coronel Vivida, Dois Vizinhos, Êneas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Nova Prata do Iguaçu, Pato Branco, Pérola do Oeste, Realeza, Santa Izabel do Oeste, Santo Antonio do Sudoeste, São Jorge D’Oeste e Sulina (ARCAFAR/SUL, 2011).

Na figura abaixo, encontram-se as CFRs do Estado do Paraná e os três setores a que pertencem:

²⁸ Conforme a Coordenadora Pedagógica, no Paraná o governo repassa anualmente R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) para a Arcafar/Sul contratar os monitores e prestar assessoria para as CFRs do Estado. Os recursos são repassados à Arcafar/Sul através da Secretaria Estadual de Educação. A seleção dos profissionais a serem contratados é feita pela associação local de cada CFR, por intermédio de uma assembléia da associação de pais que indica o profissional, registrado numa ata que é encaminhada para a Arcafar/Sul providenciar a contratação (BATISTELA, 2011, p.167).

²⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

³⁰ Parecer nº 1.132/97 “A alternância regular de períodos de estudos significa a organização do ensino em etapas presenciais na escola e outras em ambientes exteriores, de forma seqüencial. Os momentos de aprendizagem em ambientes externos à escola são orientados e supervisionados por professor, com registros de freqüência e avaliação do aluno.

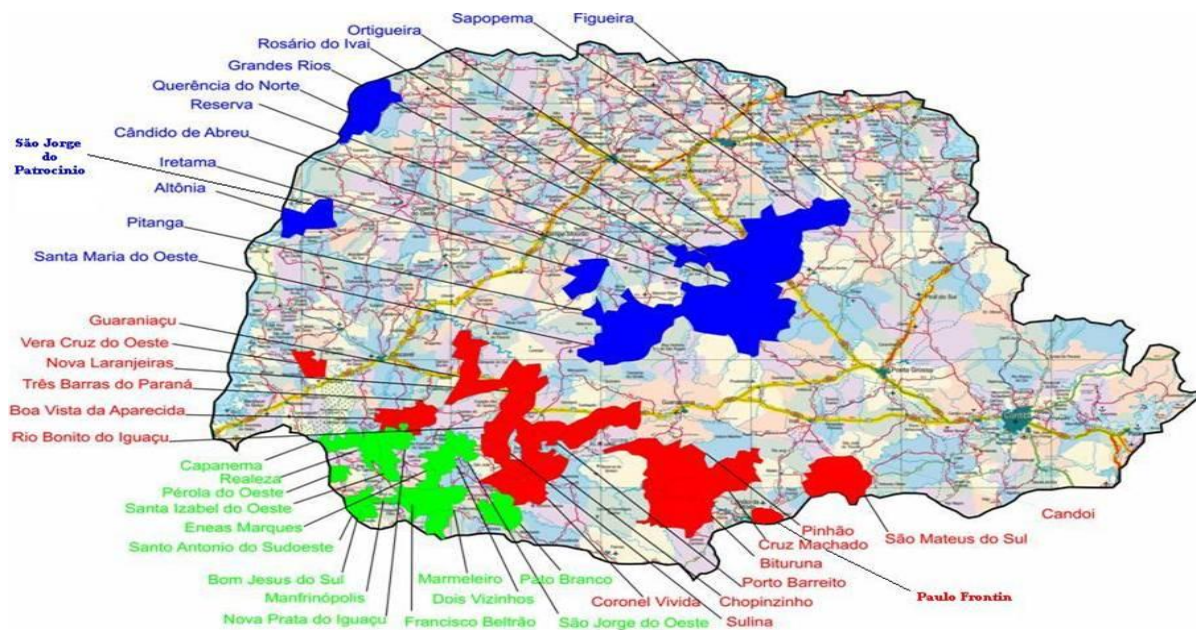


Figura 6 – As CFR no Estado do Paraná e os Setores a que Pertencem.
Fonte: ARCAFAR SUL (2011).

Na figura 2 podemos ver a divisão (por cores) dos três setores³¹ que englobam as CFRs sob a administração da ARCAFAR/SUL. Notamos que o Setor I (cor verde) é composto de 14 CFRs³², o Setor II (vermelho), composto por 16 e o Setor III (azul) é composto de 13 CFRs, totalizando 43 CFRs no Estado.

A maneira como as CFRs estão estruturadas confere-lhes algumas especificidades que as fazem diferentes da escola tradicional urbana. Cada CFR se articula conforme a sua região, parcerias, convênios, políticas públicas, dentre outros aspectos. Isso faz com que, por exemplo, em cada Estado haja maneiras diferentes de se conduzir a gestão e a aplicação da Pedagogia da Alternância.

³¹ “Cada coordenador de setor precisa dar o acompanhamento de visitas e pedagógico para a sua regional, pois a Coordenadora pedagógica geral da ARCAFAR/SUL não pode ter esse papel, pois não consegue sozinha atender 3 estados do sul, pois tem a questão da logística e ela precisa estar acompanhando as demandas das CFRs e a relação com parceiros etc. Um coordenador de setor precisa repassar encaminhamentos da ARCAFARSUL para essas Casas, cobrar atividades, livro ponto, contratações para sua regional, partindo da demanda e necessidade das associações das CFRs que atender e levar para ARCAFARSUL os pedidos e sugestões etc. de suas Casas, dar e organizar cursos de formação para sua regional” (transcrição de fala – coordenadora da CFR de Manfrinópolis por e-mail).

³² O Setor I não equivale ao sudoeste do PR. Pois, por exemplo, no sudoeste tem-se as CFRs de Coronel Vivida, Sulina e Chopinzinho que não pertencem ao Setor I, mas sim ao Setor II.

Em razão disso, no Paraná, as CFRs estão vinculadas a uma escola estadual, denominada Escola Base³³, a qual cede, por escolha no Núcleo Regional de Educação (NRE), os professores para as áreas do currículo oficial do Ensino Fundamental ou Médio, conforme a demanda de cada CFR.

São as escolas-base que gerenciam a vida acadêmica dos jovens que freqüentam as CFRs do Paraná e que, ao final de seus cursos, certificam-nos. Dessa forma, para todos os efeitos legais, os alunos dessas instituições são, pois, alunos da rede pública estadual.

Conforme os dados demonstrados pela pesquisa de campo, os professores que atuam nas CFR são cedidos pelo NRE de Francisco Beltrão, e pertencem às seguintes áreas: um para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que atua com as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglesa e Artes; um ou dois professores para a Área de Ciências da Natureza, Matemática suas Tecnologias, que atua(m) com as disciplinas de Matemática e Física, Química e Biologia, e um para a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, atua com as disciplinas de História, Geografia, sociologia e Filosofia.

Conforme já sinalizado, um outro diferencial da CFR são os conteúdos específicos da formação para agricultura integrados aos conteúdos acadêmicos, ministrados por profissionais da área técnica com formação superior em áreas afins com a agricultura, tais como: agronomia, medicina veterinária, administração rural, zootecnia, nutrição. Outros, contudo, têm formação de Nível Médio em áreas de interesse para as CFRs, como por exemplo, Técnico em Agroecologia. Estes profissionais, denominados como “monitores” são escolhidos e contratados pela ARCAFAR/SUL, e são os responsáveis em tempo integral pelos jovens na CFR.

Os professores cedidos pela SEED-PR/NRE participam de todas as atividades na CFR e, por isso, também acompanham os monitores nas visitas que os mesmos realizam periodicamente às propriedades das famílias dos

³³ Uma escola-base é uma escola estadual, no mesmo município de instalação da CFR e que a escola responsável pela documentação escolar dos jovens alternantes e pela certificação tanto do Ensino Médio como do curso técnico realizado na CFR. No estado do Paraná, todas as Casas Familiares Rurais reportam-se a uma escola-base, para assuntos referentes à documentação escolar e também à lotação e encontros para capacitação dos professores que são cedidos pela Secretaria Estadual de Educação.

alunos, fato esse que contribui de maneira decisiva para a aproximação entre monitores/professores/escola e famílias.

A coordenadora pedagógica da ARCAFAR/SUL comentou em entrevista durante a coleta de dados para a pesquisa que “a relação entre o Estado e as CFR é perigosíssima, pois se pode perder facilmente o ponto de partida, ou seja, a essência das casas. Isto é, são as associações que tomam as decisões e não o Estado. Se isso se perder, perde-se a característica da CFR e da Pedagogia da Alternância³⁴”. Para ela, o trabalho é educativo e se estabelece uma relação formativa entre o trabalho (na propriedade) e a educação (na CFR). Segundo a coordenadora, “espera-se que o jovem permaneça no campo, mas se ele quiser sair, que seja por opção, e não por falta de oportunidade de ficar na roça³⁵”. Comentou ainda que “o governador em exercício, o professor Flavio Arns, assinou por 4 anos uma parceria com as CFRs, pois todos os anos as CFR tinham que correr atrás do Estado para renovar esse contrato, pois as CFRs dependem desse contrato pois o Estado cede os professores e a verba por aluno³⁶”.

Segundo a coordenadora, ainda no que se refere à relação da PA com o Estado;

o Estado está interessado nessa modalidade de educação para o campo e o Estado, nesse momento está vendo com bons olhos a PA, isso no PR, pois em SC e RS não funciona assim, nesses Estados a coisa anda devagar, (não está consolidado ainda a PA), por isso o baixo número de CFRs. No Paraná, a PA já está consolidada³⁷.

Outro fator relevante que as diferem é a forma como ocorre a implantação de uma CFR no sul do Brasil. A sua instalação surge a partir de uma necessidade da região, manifestada através de associações, sindicatos ou até mesmo movimentos religiosos. Mediante estes manifestos a ARCAFAR/SUL organiza reuniões com diferentes segmentos da sociedade para o detalhamento da proposta. Para a ARCAFAR/SUL (2011), o objetivo de uma Casa Familiar Rural é o de oferecer aos jovens rurais uma formação integral, adequada a sua realidade e que lhes permitam atuar no futuro como um profissional no meio rural, além de terem condições de exercer plenamente

³⁴ Transcrição de fala.

³⁵ Idem

³⁶ Idem

³⁷ Idem.

sua cidadania. Também objetiva melhorar a qualidade de vida dos agricultores, através da aplicação de conhecimentos técnico-científicos organizados.

A partir do exposto, passamos agora a explicar como a categoria trabalho se mostra na CFR de Manfrinópolis.

1.1 A formação para o trabalho na CFR de Manfrinópolis

De acordo com dados da ARCAFAR/SUL (2011), “a Casa Familiar Rural de Manfrinópolis funciona desde 1993”, além de receber jovens deste município, recebe também alguns jovens oriundos de municípios limítrofes, como: Salgado Filho, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão e Pinhal de São Bento, conforme demonstrado no Gráfico 1, abaixo:

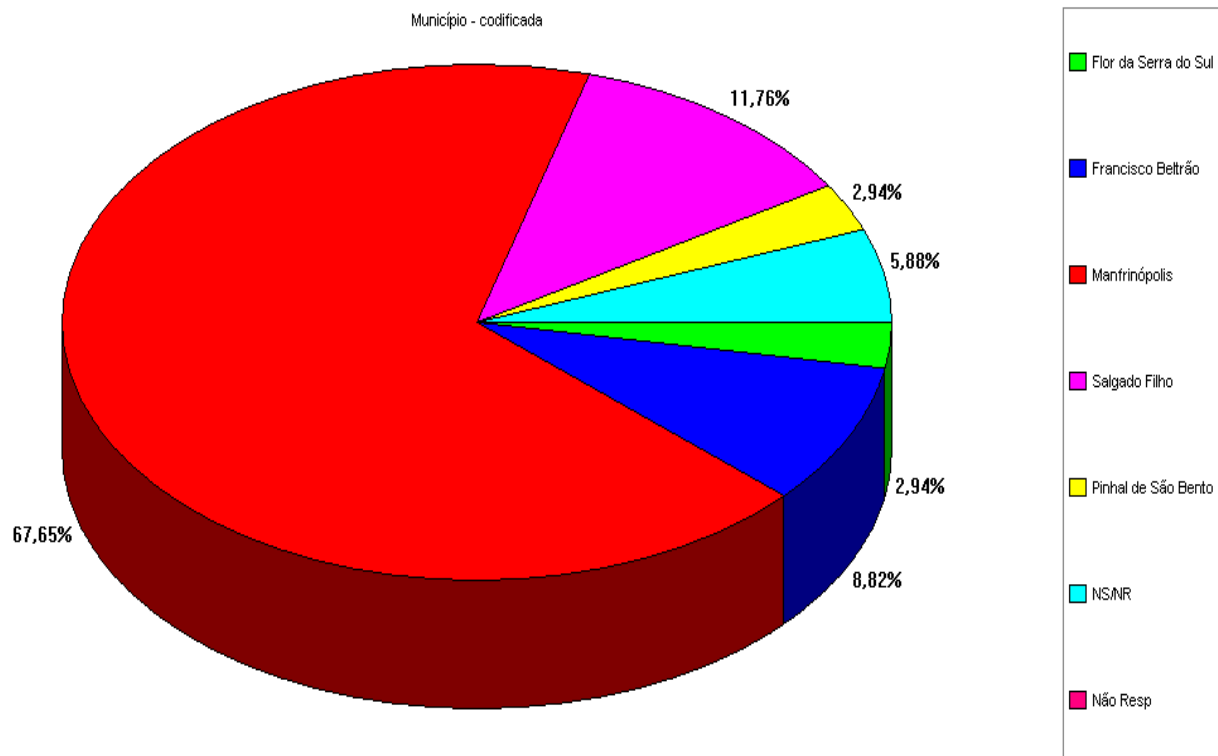


Gráfico 1³⁸: Município de origem dos jovens

Conforme o gráfico 1 percebemos que 67,65% dos alunos pertencem a Manfrinópolis, local das instalações da CFR. Este fato se deve por alguns motivos, principalmente pela divulgação realizada anualmente na escola

³⁸ Todos os gráficos desta pesquisa foram gerados pelo software Questionare Pesquisador, gentilmente cedido pelo prof.Luis Bueno, docente da UTFPR.

estadual do município de Manfrinópolis³⁹, segundo a Coordenadora Pedagógica da CFR. Outro motivo, é que os alunos que residem próximo à CFR de Manfrinópolis à noite retornam para a casa de seus pais, principalmente as meninas. Em segundo lugar, está Salgado Filho com 11,76%, seguido de Francisco Beltrão com 8,82% e Pinhal de São Bento e Flor da Serra do Sul com 2,94% cada. Assim, percebemos que a CFR com sede em Manfrinópolis consegue abranger os quatro municípios sob sua competência⁴⁰.

Neste município, as instalações da CFR são cedidas pela Prefeitura Municipal (uma das principais parceiras)⁴¹ para a Associação de Pais⁴², em regime de comodato. Abaixo podemos verificar as entidades que usufruem da mesma infraestrutura:



Figura 7 – Casa Familiar Rural de Manfrinópolis-PR
Fonte: Arquivo do pesquisador

³⁹ Essa divulgação também é feita nos demais municípios de abrangência da CFR, a saber: Pinhal de São Bento, Flor da Serra do Sul e Salgado Filho.

⁴⁰ Alguns municípios são responsáveis para atender a demanda de municípios limítrofes, por isso, atualmente a ARCAFAR/SUL que tem 72 CFRs, “abrange 204 municípios nos três estados do sul” (AIMFR, 2010).

⁴¹ A CFR tem outras parceiras, a saber; EMATER, CRESOL, SENAR, Prefeitura, Sindicatos.

⁴² É a Associação de Pais que administra a CFR.

É relevante destacar que nas instalações desta CFR, como podemos observar na fachada, funcionam outras entidades, as quais dividem o mesmo espaço, tais como: EMATER⁴³, Secretaria da Agricultura do Município, Secretaria do Meio Ambiente e Sindicato dos Trabalhadores Rurais (o slogan deste não está estampado na fachada do prédio). Por isso, há um fluxo contínuo de pessoas buscando os mais diversos serviços nas imediações do prédio.

Nesta CFR, há 50 jovens, e estes cursam o Ensino Médio concomitantemente ao curso de Qualificação em Agricultura com ênfase em Agroecologia. Diferentemente de outras CFRs, esta não oferta um curso técnico, mas sim, curso de qualificação voltado ao trabalho no campo. Existem planos para que a Casa ofereça um curso técnico aos jovens que por ventura estudem na CFR de Manfrinópolis futuramente.

A Casa Familiar Rural de Manfrinópolis-PR formou sua primeira turma em 1993 (quando Manfrinópolis não existia, ainda não havia sido desmembrado do município de Salgado Filho) e desse período até a atualidade já formou 137 jovens. Atualmente oferta o curso de Ensino Médio com Qualificação em Agricultura com ênfase em Agroecologia. Ao todo são três turmas, divididas da seguinte maneira: o primeiro ano com 24 alunos (18 meninos e 6 meninas), segundo ano com 08 alunos (5 meninos e 3 meninas) e terceiro ano com 10 alunos (5 meninos e 5 meninas). De acordo com registros, a CFR conta com 2 alunos desistentes e 23 transferidos.

Esta CFR objetiva a valorização dos jovens do campo construindo “e compartilhando conhecimentos teóricos e práticos junto com a comunidade e a família, instrumentalizando saberes empíricos, acumulados através de gerações” (MESACASA, 2011, p. 09). A Casa Familiar Rural possibilita aos jovens a continuidade de seus estudos e o desenvolvimento de seus projetos de vida com sua família em suas propriedades, através “de um Projeto Pedagógico Alternativo por meio do qual os torna atores da sua própria formação, por meio da alternância educativa comunitária” (MESACASA, 2011,

⁴³ Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural

p. 10). Nesse sentido, os jovens são acompanhados periodicamente pela equipe pedagógica “(Professores e Monitores), em suas propriedades, onde recebem conhecimentos técnico-educativos, visando uma maior sustentabilidade na exploração da agropecuária através dos recursos naturais” (MESACASA, 2011, p. 09).

Além disso, a CFR oferece também aos jovens de ambos os sexos uma qualificação profissional voltada ao “Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente, Agropecuário, Associativo e Artesanal. Através de Palestras, Visitas de Estudo, Oficinas de Artesanato, de Reciclagem de Lixo, e Cursos de Agroecologia” (MESACASA, 2011, p. 09). Aparentemente, vemos que isso vai na contramão da base econômica do município, pois como veremos a seguir, a base econômica desta localidade é outra.

Para compreendermos como funciona o cotidiano da CFR, apresentamos na sequência a sua estrutura, seus profissionais e o tempo de atuação destes na referida intuição. Abaixo, a estrutura física da CFR pode ser vista na tabela 01.

Ambiente/estrutura Física da CFR	Quantidade
Salas de aula convencional	02
Biblioteca	01
Laboratórios	0
Sala de professores	01
Sala de coordenação	01
Sala de áudio e vídeo	0
Alojamento	02
Refeitório	01
Banheiros	08
Acesso à Internet	Sim
Veículos	01
Estado de conservação	Regular

Tabela 01 – Ambientes/Estrutura física da CFR de Manfrinópolis-PR e quantidade
Fonte: Casa Familiar Rural de Manfrinópolis (2011).

Notamos que a estrutura física da CFR é de modo geral, menor do que as escolas de ensino regular, pois não conta com laboratórios de Informática, de Química, Física, quadra de esporte, dentre outros espaços. Contudo, embora estes ambientes não existam, são considerados laboratórios “in natura”

o campo e a lavoura. Nota-se que há alojamentos masculinos e femininos e o refeitório serve também como sala de televisão.

Em relação à manutenção da estrutura física da referida CFR, esta é mantida com recursos⁴⁴ oriundos da ARCAFAR/SUL e das parcerias com os municípios que enviam jovens para estudar na CFR.

Na tabela 2 podemos verificar os responsáveis pela contratação de profissionais da CFR de Manfrinópolis-PR, os profissionais que nela atuam, bem como o tempo de atuação nesta CFR:

Responsáveis pela Contratação	Profissionais que atuam na CFR		Tempo de atuação na CFR
Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEDD	Monitores	Monitor – Coordenadora Pedagógica	05 anos
		Monitor – Agrônomo	01 ano
		Monitor – Técnico em Agroecologia	2,5 anos
		Monitor Noturno	04 meses
	Governanta	Cozinheira	02 anos
		Professor Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes)	02 anos
	Professor	Professor Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática e Física)	01 ano
		Professor Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Química e Biologia)	03 anos
		Professor da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia e Filosofia)	01 ano

Tabela 2 – Responsáveis pela contratação, profissionais que atuam na CFR e tempo de atuação

Fonte: Casa Familiar Rural de Manfrinópolis (2011).

Conforme a tabela 2, acima, podemos notar que ao todo somam nove os profissionais que atuam nesta CFR, sendo: quatro monitores e uma cozinheira (contratados pela ARCAFAR SUL/Prefeitura de Manfrinópolis), e quatro professores das Áreas das Linguagens, das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas (contratados pelo Estado, por teste seletivo, efetivos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério), que ministram várias disciplinas cada um, num regime de trabalho de 40 horas semanais.

⁴⁴ Os recursos disponibilizados pela ARCAFAR/SUL são usados para o pagamento dos funcionários (monitores e coordenação). Os recursos das prefeituras são usados para a manutenção da CFR, como pagamento de água, luz, telefone, combustível. E o Estado ajuda com alguns provimentos alimentícios da merenda escolar e recursos do fundo rotativo, que fica a critério da escola-base repassar para a CFR. (Dados da pesquisa de campo, 2011).

Quanto ao tempo de atuação na CFR, os monitores distam até quase cinco anos entre si, pois há os que estão há apenas 4 meses e os que estão há cinco anos. Os professores que atuam, dois deles estão há um ano, um está há dois anos e um há três anos, que é o que está há mais tempo na CFR. Dentre todos, o profissional de maior tempo, é a Coordenadora Pedagógica, 5 anos, os demais, o tempo médio de atuação gira em torno de um a dois anos, o que demonstra haver uma alta rotatividade de profissionais nesta CFR. Sobre isso, é importante destacar que foi visível a alteração do quadro de funcionários mencionado acima, de um ano letivo para o outro, pois do início da pesquisa (2011) até o presente momento (2012), dos nove, quatro deles são novos, ou seja, quase 50% estão atuando há cerca de um ano. Tal rotatividade também está presente em outras CFR, conforme já constatamos em outros estudos, dentre as várias causas, estão: o vínculo empregatício tanto dos monitores quanto dos professores, uma vez que estes são contratados em regime temporário, somando-se a isso, os baixos salários, e a recusa dos professores efetivos em atuar na CFR. É raríssimo encontrar professores efetivos atuando em CFR no Estado do Paraná.

Assim, dentre esses profissionais mencionados, tendo em vista que apenas um está há menos de um ano trabalhando na CFR de Manfrinópolis, os demais, teoricamente, já devem ter um conhecimento básico sobre o funcionamento da modalidade pedagógica praticada, que é a PA.

Em relação a esses funcionários, inicialmente buscamos saber o seu município de origem. Um aspecto que nos chama a atenção é que apenas um destes funcionários pertence ao município de Manfrinópolis, como mostra o gráfico 2, abaixo:

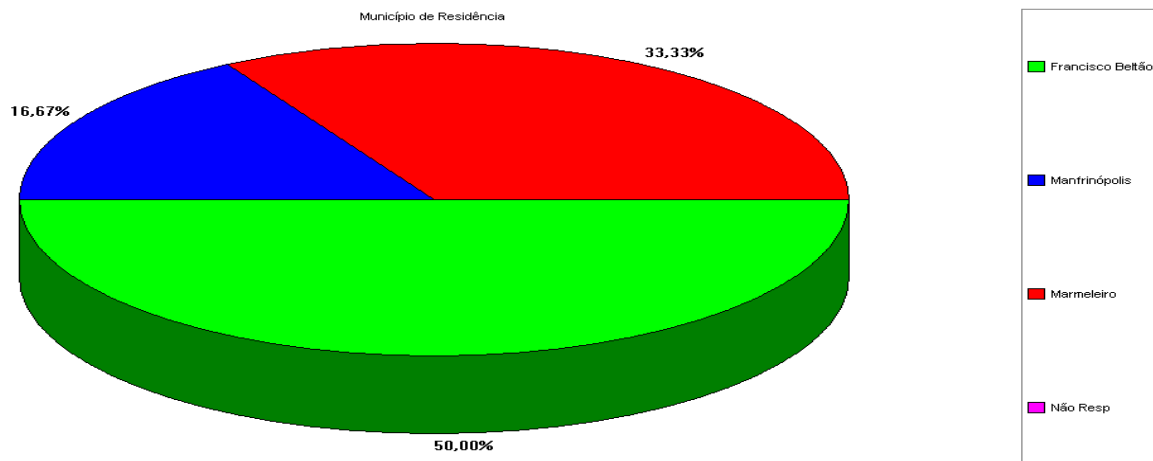


Gráfico 2 – Município de origem da equipe pedagógica da CFR de Manfrinópolis-PR

O gráfico acima aponta que todos os funcionários são oriundos de municípios da região sudoeste do Paraná. Contudo, 50% dos funcionários são oriundos do município, limítrofe, Francisco Beltrão, 33,33% dos funcionários são do município de Marmeleiro e apenas 16,67%, ou seja, um dos funcionários pertence ao município sede da CFR investigada. A razão pela qual a maior parte dos funcionários desta CFR pertencerem ao município de Francisco Beltrão (distante 30 km), deve-se ao fato de a distribuição de aulas ocorrer no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (NRE), ao qual o município de Manfrinópolis está vinculado.

Um outro fato a se destacar, e que veremos à frente é que na CFR de Manfrinópolis 8, 82% dos jovens provém de Francisco Beltrão⁴⁵.

A partir do gráfico 02, constatamos uma contradição em relação à proposta de implantação das CFRs - que é a de que estas sejam escolas das localidades, que surjam a partir de necessidades da sua comunidade, e o que notamos é que o quadro de profissionais sequer pertence à localidade, ou seja, há a dificuldade em se manter um vínculo entre os formadores (monitores e professores) com a comunidade proponente da CFR, o que tende a se agravar em se tratando da alta rotatividade de profissionais. Mais detalhes dessa contradição serão expostos adiante.

A partir de agora, trataremos das características da constituição econômica e política do município de Manfrinópolis.

⁴⁵ O município de Francisco Beltrão também possui uma CFR (distante 10 km do centro da cidade), porém fica no sentido oposto à Manfrinópolis. Por isso, o fato de dois jovens (cujas propriedades agrícolas ficam mais próximas a esse município), frequentarem a CFR de Manfrinópolis e não a de Francisco Beltrão.

1.2A relação trabalho e capital no município de Manfrinópolis frente à constituição política do Sudoeste do Paraná

O município de Manfrinópolis, da mesma forma que os outros municípios sudoestinos, “viveu e participou dos acontecimentos trágicos e conturbados que levaram à Revolta dos Posseiros⁴⁶ em 1957” (KRUGER, 2004, p.67). Antes disso, sua população já havia sofrido com as conseqüências da Guerra do Contestado⁴⁷.

No local onde hoje está situado o município de Manfrinópolis, outrora havia um povoado, denominado como Encantilado (que, em espanhol, significa “entre penhascos”). As características de formação étnicas do Encantilado, não diferentemente da região, se deram da mesma forma que ocorreu em toda região Sudoeste, ou seja “após os primeiros tempos de povoação rala, dedicada ao extrativismo e à pecuária praticada em grandes extensões de pastagens nativas, começaram a chegar os imigrantes do sul” (KRUGER, 2004, p.22).

⁴⁶ Conflito agrário ocorrido em 1957 entre colonos posseiros e empresas que agiam ilegalmente na região sudoeste do Paraná e defendiam interesses do grande capital (WACHOWICZ, 1987).

⁴⁷ A Guerra do Contestado foi uma revolta de camponeses ocorrida entre 1912 e 1916, chegou a envolver cerca de 50 mil pessoas numa região de litígio, especificamente, na fronteira entre os estados do Paraná e Santa Catarina. O conflito teve início com a instalação de duas empresas norte-americanas na região, uma construtora de estradas de ferro e uma exploradora de madeira, que levaram mão-de-obra de fora para trabalhar nos empreendimentos e iniciaram um processo de expulsão dos posseiros que cultivavam a área, originando o movimento de fanáticos religiosos, liderados por "beatos" locais, entre os quais se destacou José Maria, que foi seguido por romeiros expulsos de suas terras. Esta questão que só foi solucionada em 1916. (ABRAMOWAY, 1981, p. 15);



Figura 8 – No detalhe, na cor vermelha, o Município de Manfrinópolis
 Fonte: Wikipédia – Adaptado pelo pesquisador (2012).

Na figura acima podemos observar a localização do município de Manfrinópolis no Sudoeste do Paraná. Esta localidade foi elevada diretamente a município em 1995, instalado em 01 de janeiro de 1997, desmembrado do município de Salgado Filho. Manfrinópolis localiza-se no Sudoeste do Paraná, nos limites de Salgado Filho, Ampére, Santo Antônio do Sudoeste, Francisco Beltrão, Barracão e Flor da Serra do Sul. Segundo o IBGE⁴⁸ (2012), Manfrinópolis possui uma área territorial de 215, 965 km² e altitude de 640 m. Com uma população estimada em 3.127 habitantes, os mesmos estão distribuídos em domicílios rurais em sua grande maioria (77%). Neste município, destacam-se as atividades econômicas ligadas à agricultura e pecuária totalizando 87% das atividades desenvolvidas pela população economicamente ativa.

Contudo, o município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0, 710, considerado médio em relação ao índice do Estado do Paraná, o qual equivale a 0,787, sendo que alguns municípios do Estado como Curitiba, Pato Branco, Cascavel entre outros possuem um índice mais

⁴⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

elevado, superior a 0,800, superando, inclusive, o índice geral do Brasil, cuja média é de 0,772 (IPARDES, 2011).

Município essencialmente rural, Manfrinópolis tem na área urbana apenas 652 habitantes (Censo 2010), contra 2475 na área rural, totalizando 3127 habitantes, distribuídos por um território de 215, 965 km².



Figura 9 – Vista parcial da cidade de Manfrinópolis.
Fonte: Arquivo pessoal (2011).

Na imagem acima podemos ver a Rua São Cristóvão, que é a principal rua da cidade. A partir da imagem acima podemos entender o motivo do primeiro nome atribuído à localidade “Encantilado”, pois a cidade é cercada por montanhas.

A denominação “Manfrinópolis”, segundo dados do IBGE (2012), foi uma homenagem a um madeireiro da região, cujo nome era Moisés Manfrim. Convencionou-se unir Manfrim com o sufixo grego *polis* que significa cidade, para formar Manfrinópolis.

O município tem como base econômica a produção de frangos e perus e a cadeia de leite. São atividades “que envolvem a grande maioria dos pequenos produtores e que recebem atenção da municipalidade” (IBGE, 2012).

Estima-se que 80 % das propriedades do município têm pelo menos um aviário. A bacia leiteira no município vem apresentando grandes avanços, tornado-se fonte de renda no campo. Outra atividade de representação é a produção de gado de corte. A produção de grãos vem na seqüência, tendo o

milho como carro chefe. Outro dado que chama a atenção é a presença forte do latifúndio. Grandes fazendas cujos proprietários são de cidades vizinhas bem como, Francisco Beltrão, Pinhal do São Bento (IBGE, 2012).

Geograficamente, Manfrinópolis localiza-se na região Sudoeste do Paraná composta por 42 municípios⁴⁹. A compreensão dos embates pela terra presentes nessa região desde os primórdios na década de 1920 e da demarcação de tal região são de fundamental relevância para compreendermos a relação trabalho – capital que se desenvolve no município de nossa pesquisa. A realidade posta em Manfrinópolis não é eventual ou oriunda do acaso, mas sim, resultado de um longo processo de desenvolvimento do capital na história na humanidade. Por isso, a nossa opção pelo viés materialista histórico dialético.

Abaixo, podemos visualizar a localização do sudoeste do Paraná no Brasil e no mundo.



Figura 10 – No destaque a Região Sudoeste do Paraná
Fonte: Tomazoni (2002).

O Sudoeste do Paraná localiza-se na região de fronteira com o Paraguai e Argentina, por isso, ter sido escolhida estrategicamente para ser povoada no início do século XX através de políticas públicas de colonização agrária, como veremos adiante.

⁴⁹ Quanto à sua localização, de acordo com estudos do IPARDES (2004, p. 5), a *mesorregião* Sudoeste Paranaense está no Terceiro Planalto Paranaense e abrange uma área de 1.163.842,64 hectares, que corresponde a 6% do território estadual. A região faz fronteira a oeste com a República da Argentina, através da foz do rio Iguazu, e faz divisa pelo Sul com o Estado de Santa Catarina (BERNARTT, 2006, p. 33).

Na composição política e econômica do Sudoeste do Paraná há, de um lado, a elite com o monopólio fundiário como fonte de poder (político/econômico) representada pelos fazendeiros, pelas empresas de ferrovias, madeireiras, etc., e, de outro lado, os camponeses “lutando por um espaço de trabalho e de relações, orientado para a produção e reprodução da vida biológica e social, representados pela divisão da terra em pequenas propriedades” (BATTISTI, 2006, p.66).

Alguns estudiosos como Abramovay (1981), Waschowicz (1987), Voltolini (1996, 1997, 2000), dentre outros, apontam os indígenas e os caboclos (luso-brasileiros) como a primeira população do Sudoeste. Estes tinham por característica a ocupação extensiva das terras, com pequena densidade geográfica, por uma economia cabocla, voltada para a exploração da erva-mate, madeira e criação de porcos.

Depois disso houve na região a migração dos gaúchos, esta “provocada por problemas aculturativos surgidos no Rio Grande do Sul com a política nacionalista aplicada pelas autoridades gaúchas” (WASCHOWICZ 1987), ainda em 1914/1915. E para esse autor, há um outro elemento que deve ser considerado, a saber; “os sentimentos etnocêntricos dos descendentes de europeus sentiram-se ameaçados no território gaúcho, estimulando desta forma a migração momentânea para Santa Catarina e Paraná” (ibid, p. 234).

Para compreendermos os motivos que levaram os gaúchos a permanecerem no Sudoeste vamos analisar o período que vai dos anos de 1940 a 1960, onde encontramos a criação de programas estatais, como a “Marcha para Oeste”, a qual consistiu em

... um Programa lançado por Getúlio Vargas, em 1940, durante os festejos de inauguração da cidade de Goiânia, pretendia ser uma diretriz de integração territorial para o Brasil. Para essa política foi considerada como um dos marcos mais notáveis no sentido da integração nacional. “Em um país cujas elites viviam de costas para o interior, e de frente para os países do centro, Vargas voltou o Estado para ocupar o seu território, ir ao encontro da sua sociedade, marchando para o Oeste na luta pela redução das desigualdades regionais. (RICARDO, 1970, p.57).

A Marcha para o Oeste representou, pois, uma política de ocupação de “espaços vazios do território brasileiro através de uma colonização pautada em

pequenas propriedades” (RICARDO, 1970, p.57). Segundo Abramoway (1981), a CANGO teve importância fundamental na ocupação do Sudoeste paranaense. Como a maior parte dos beneficiados com as pequenas propriedades agrícolas distribuídas gratuitamente pela CANGO foram os colonos de origem européia, entende-se porque essa região tem até hoje forte predominância da agricultura familiar.

A consequência desse Programa para o Sudoeste “foi a criação do Território Federal do Iguaçu e da CANGO⁵⁰ (Colônia Agrícola General Osório)” (BERNARTT, 2006, p. 34,). Essas políticas públicas mobilizaram não somente gaúchos, mas também catarinenses para que se fixassem nessa região.

A criação do “Território Federal do Iguaçu”, em 1943, pelo Decreto-Lei n.º 5.812 de setembro de 1943 tem o “propósito de ocupação e nacionalização de fronteiras. Tal território tem como área de abrangência o Oeste e Sudoeste do Paraná e o Oeste catarinense, e como capital a cidade de Iguaçu (atual Laranjeiras do Sul, localizada no Oeste do Estado do Paraná)” (BERNARTT, 2006, p.37). Quanto ao Território criado, “este tem sua extinção decretada em 1946” (BERNARTT, 2006, p.39).

A CANGO era composta pelas Glebas Missões e Chopim, ambas sob o domínio da empresa multinacional Brasil Railway. A colonizadora oferecia infra-

⁵⁰ O início da colonização da região sudoeste do Paraná, divisa com a Argentina tem seu marco inicial na criação do Território Federal do Iguaçu, criado por decreto de 13 de setembro de 1943, e na instalação da Colônia Agrícola General Osório (CANGO), criada pelo Decreto-Lei 12.417/43. A CANGO facilitou a vinda de migrantes dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que acorreram à nova região em quantidade muito maior que a capacidade de atendimento da colonizadora. Segundo WASCHOVICZ: "Quem vinha para a CANGO recebia de graça, terra, madeira, ferramentas e assistência. Porém, tudo era ilegal, uma vez que essa terra (Gleba Missões) estava *sub judice* numa disputa entre o Estado do Paraná e a União Federal". Por causa desta uma pendência jurídica, entre a União Federal e o Estado do Paraná o governo federal não tinha meios de outorgar escritura definitiva aos colonos, e assim dava a eles apenas um título provisório. Mais tarde, a CANGO parou de dar qualquer título, pois não tinham validade jurídica alguma. A disputa pelas terras do sudoeste paranaense agravou-se devido à uma vitória jurídica obtida por José Rupp, em 1945, numa ação iniciada em 1927, contra a empresa Brazil Railway Company, do grupo Percival Farquhar, que não lhe pagara os dormentes fornecidos. Como a Brazil Railway Co. havia sido encampada pelo governo Federal em 1940, o crédito de Rupp passou a ser contra a União Federal. Após inúmeras tentativas de acordo, Rupp aliou-se a Mário Fontana, amigo do Governador Moisés Lupion, e juntos fundaram a *Clevelândia Industrial e Territorial Ltda. - CITLA* para colonizar o sudoeste do Paraná. Fontana adquiriu todos os direitos de Rupp e, numa operação ilegal, em 1950, a *CITLA* adquiriu as Glebas *Missões* e *Chopim* do Governo Federal, através da Superintendência das Empresas Incorporadas ao Patrimônio da União (SEIPU), por importância considerada ínfima (WACHOVICZ, 1987, p. 151). A escritura outorgada à *CITLA* correspondia a 475.200 ha. de terras, que incluíam todo o território da CANGO, com mais de 3 mil colonos já assentados, além de todas as zonas urbanas dos distritos de Francisco Beltrão, Santo Antônio e Capanema. Ver: (WASCHOVICZ, 1987).

estrutura às famílias migrantes (BERNARTT, 2006, p.39). Quanto ao papel da CANGO, na região, dois momentos peculiares caracterizam-na:

um primeiro, como Colônia Agrícola, quando terras são doadas aos colonos; e um segundo, em 1955, quando se transforma em núcleo colonial e passa a ser administrada pelo Instituto Nacional de Imigração e Colonização - INIC -, o qual determina que as terras, a partir de então, passem a ser vendidas” (BERNARTT, 2006, p.40).

Para Abramoway (1981, p. 155), “...a constituição fundiária do Sudoeste se cristalizou a partir da extirpação das antigas formas de ocupação cabocla e na chamada Revolta dos Posseiros de 1957”. E ressalta ainda que esta nova população substituiu “... o arcaico sistema agrícola baseado na rotação de terras pelo de rotação de culturas, empregando tecnologias que dinamizaram a prática agrícola regional”.

A criação do Território Federal do Iguazu e a instalação da Colônia Agrícola General Osório (CANGO), no início da década de 1940, “tinham o intuito de promover a colonização dirigida ao longo da fronteira com a Argentina” (BATTISTI, 2006, p. 68). Com a CANGO, ganhou impulso o fluxo de migrantes dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em quantidade muito maior que a capacidade de atendimento da colonizadora:

em 1950, a Colônia contava com 7.147 pessoas, enquanto a região totalizava 76.373 habitantes. Em 1956, a CANGO contava com 15.284 pessoas e uma fila de 8.804 famílias à espera de assentamento. Nesse período, a população regional já havia ultrapassado os 200 mil habitantes (BATTISTI, 2006, p. 68).

No Governo de Lupion, em 1956, parte da Gleba Missões foi cedida às empresas colonizadoras "Comercial e Agrícola Paraná Ltda." e "Apucarana Ltda." (BATTISTI, 2006, p. 68). Estas, “segundo o Senador Othon Maeder, serviam para forçar os colonos a assinarem a confissão de dívida das terras, recrutaram criminosos profissionais; parte oriunda das regiões Sudoeste e Norte do Paraná e os demais da Argentina e do Paraguai” (WASCHOVICZ, 1987, p. 32).

Na tentativa de se defender dos jagunços, “muitos colonos aliaram-se a bandidos e também praticaram arbitrariedades” (BATTISTI, 2006, p. 71). Conta Waschovicz (1987, p. 175), que colonos da fronteira - da localidade de Capanema - pediram a ajuda de Pedro Santin, um conhecido valentão da

região que ganhava a vida na oportunidade, contrabandeando gado argentino para açougues da região. Este “reuniu 11 colonos e atacou o escritório da Colonizadora Apucarana na localidade de Lajeado Grande. Cercou o escritório e ateou fogo. Os que iam pulando para fora eram eliminados” (WASCHOVICZ, 1987, p. 190). A situação dos colonos “era desesperadora” (BATTISTI, 2006, p. 72). O discurso do “senador Othon Maeder, em dois de outubro de 1957, historiando os principais acontecimentos do Sudoeste teve repercussão nacional. Os principais jornais e revistas do país começaram a enviar repórteres e fotógrafos para a região. Os políticos opositores resolveram agir” (WASCHOVICZ, 1987, p. 190).

Começam, então, os conflitos, culminando no movimento de massa conhecido como Revolta Camponesa, Levante dos Posseiros, Revolta dos Colonos ou Revolta dos Posseiros, ocorrida em 10 de outubro de 1957, “quando milhares de colonos posseiros pegaram em armas e apoderaram-se dos principais municípios do Sudoeste do Paraná, expulsando e substituindo as autoridades constituídas” (BATTISTI, 2006, p. 72).

Para Veronese (1998, p. 70), “a iniciativa e a organização da Revolta foi obra dos colonos posseiros, a partir da constatação da ausência de uma ação do Estado para efetivá-los como proprietários legais das terras que vinham explorando”. Os posseiros fizeram o levante porque “concebiam a propriedade da terra como espaço de trabalho e relações, orientado para garantir a produção e a reprodução da vida e não como fonte de poder, especulação ou acumulação” (BATTISTI, 2006, p. 72).

Após a expulsão das companhias imobiliárias, a luta continuou para transformar os posseiros em proprietários. Em 1961, o Presidente Jânio Quadros declarou

a Gleba Missões e parte da Gleba Chopim de Utilidade Pública; em 1962, o então Presidente João Goulart criou o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP) com a finalidade de resolver definitivamente o problema das posses. No encerramento de suas atividades, em 1973, haviam sido titulados 32.256 lotes rurais e 24.661 urbanos (BATTISTI, 2006, p. 74).

Com isso, deu-se por encerrada a longa disputa pelas terras entre a elite com o monopólio fundiário (fazendeiros, empresas de ferrovias, madeireiras), e os camponeses (posseiros).

Tendo, então, evidenciado a contextualização da CFR em Manfrinópolis no Sudoeste do Paraná, bem como enfrentamento entre trabalho e capital e suas conseqüências, é pertinente apresentarmos nesse momento como aparece a categoria trabalho no nosso *lôcus* dessa pesquisa.

1.3 O trabalho no cotidiano na CFR de Manfrinópolis

O trabalho na CFR de Manfrinópolis aparece sob diversas formas, as quais passamos a descrever na sequência.

Os jovens participam das mais diversas atividades domésticas, como: arrumar a cama, auxiliar no café da manhã, fazer a limpeza da louça e da cozinha depois do almoço; fazer o seu jantar, limar o fogão, rachar e recolher a lenha, dentre outros afazeres. À tarde, após o término das atividades acadêmicas, eles dispõem de um tempo livre, para lazer. À noite, assistem TV, jogam baralho, conversam animadamente, fazem atividades de aulas, pesquisas na Internet, dentre outras atividades. Os responsáveis pela cozinha levantam às 06h00min para fazer o café. O horário para dormir é às 22h00min.

Abaixo, temos a relação dos trabalhos realizados nesta CFR, descrita pelos alunos nos questionários aplicados. Vejamos:

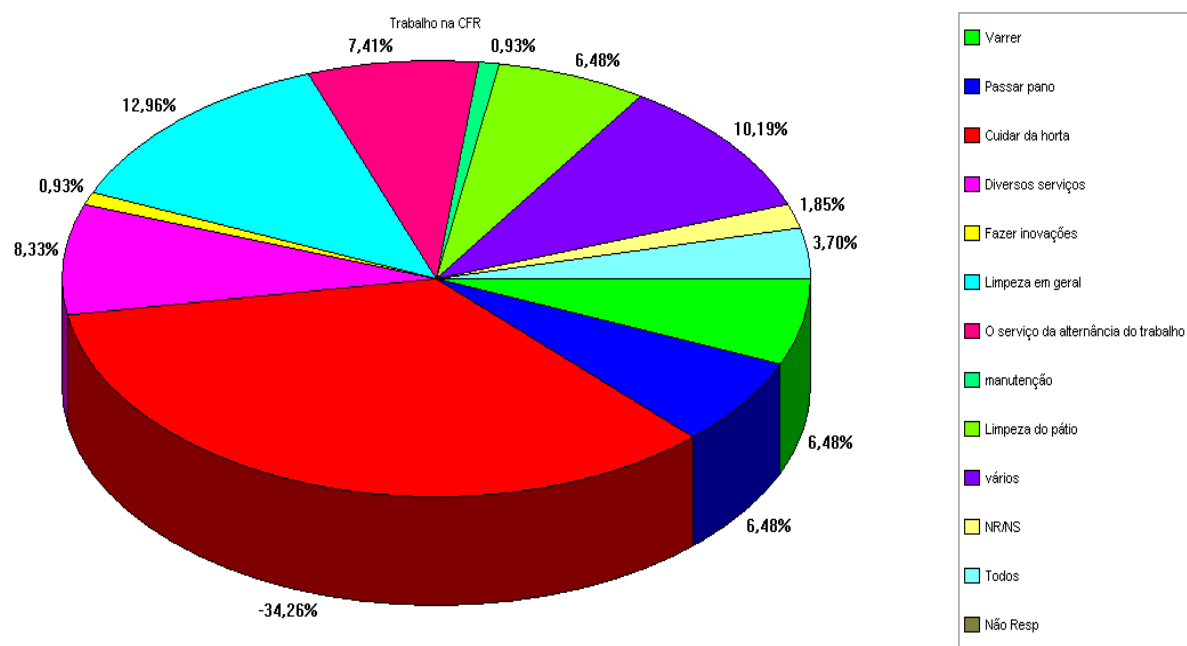


Gráfico 3 – Trabalhos realizados pelos alunos na CFR de Manfrinópolis-PR

Através do gráfico 3 percebemos que os trabalhos domésticos são executados pelos próprios jovens, dispensando, assim, a necessidade de zeladoras. A única atividade que os jovens não realizam é a preparação dos alimentos para as refeições do almoço e do jantar.

Durante a semana, um dos períodos é reservado para os monitores programarem com os jovens sobre como será desenvolvido o trabalho na semana da alternância. Nesta atividade, os alunos desenvolvem questões embasadas no Tema Gerador⁵¹, como por exemplo, a Fruticultura. As questões são orientadas por uma monitora que faz a mediação entre a espontaneidade dos jovens e a pertinência dos temas a serem estudados. Essas questões devem ser respondidas na semana da alternância, momento esse que o jovem se encontra na casa da família. O objetivo disso é que essas questões que foram respondidas com a família sejam levadas para a CFR para serem apresentadas e discutidas no momento da troca de experiências⁵².

Na semana em que jovens estão na propriedade dos pais, além de trabalharem na propriedade, nos mais diversos serviços (trabalhos) requeridos pela atividade, como, gado leiteiro, suínos, aviários, dentre outras atividades, eles realizam as atividades escolares com a participação da família. Neste período, as famílias podem receber visitas dos monitores e professores da CFR, pois é considerado como momento educativo, além de ser um momento de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo jovem na propriedade sob orientação da equipe técnica, monitores da CFR, os quais têm formação em áreas afins à demanda da CFR, no caso de Manfrinópolis, agroecologia.

A figura, abaixo, demonstra uma visita de monitores à propriedade rural de um jovem e sua família, na semana da alternância.

⁵¹ Tema Gerador é um dos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Tema gerador é uma situação de desafio apresentado ao grupo sobre a realidade em que estão inseridos; geralmente é a análise de problemas nacionais ou regionais e, a partir desses temas, são selecionadas as “palavras geradoras”, sempre levando em consideração o nível maior de compromisso social, cultural e político dessas palavras visando sempre mudanças (CESCON, 2005, p. 07).

⁵² Troca de experiência é também um instrumento da Pedagogia da Alternância, onde os alunos sentam num grande grupo e apresentam as práticas desenvolvidas na propriedade.



Figura 11 - Visita de acompanhamento dos monitores na propriedade de um jovem da CFR de Manfrinópolis-PR

Fonte: Arquivo do pesquisador (2011).

A situação retratada na figura acima se refere ao projeto de uma horta caseira, para o qual foi estabelecida uma parceria entre a CFR e o jovem estudante. A parceria consiste em a CFR ceder as mudas de cebolas e o jovem cede a terra e a mão de obra. Após a colheita, o produto final é dividido entre as partes.

No que refere ao trabalho, na CFR, a Coordenadora Pedagógica comentou que “os jovens se produzem pelo trabalho. Por isso, não se pode negar a ninguém a possibilidade de estar na CFR⁵³”.

Em entrevista com uma das professoras da CFR, esta comentou que “é de extrema importância que as meninas trabalhem e aprendam os mesmos serviços que os meninos, pois no meu tempo as meninas acompanhavam os irmãos, os pais, na roça, sem distinção⁵⁴”.

Ainda a mesma professora comentou que: “em época de safra, ou de momentos em que a família necessita da mão de obra do filho na propriedade, ele se ausenta das aulas, devido à necessidade de ajudar a família. A força de trabalho do jovem é vista como necessário e vital para o desenvolvimento das atividades da propriedade⁵⁵”. Segundo a Coordenadora da CFR, os jovens que

⁵³ Transcrição de fala.

⁵⁴ Transcrição de fala.

⁵⁵ Transcrição de fala.

não possuem propriedade agrícola são aconselhados “a desenvolverem suas atividades em propriedades de parentes ou colegas⁵⁶”.

Na realização da pesquisa, buscamos entrevistar o Presidente da Associação de Pais da CFR de Manfrinópolis e sua esposa (pais de um jovem que estuda na CFR) para entrevistá-lo. Enquanto esperávamos que este chegasse do trabalho na roça, conversamos com sua esposa, que nos recebeu. Ao lhe perguntarmos o que pensava sobre o trabalho, ela nos respondeu que “o trabalho é muito importante e não faz mal para ninguém, e que as crianças se tornam mal educadas, pois ficam sem fazer nada e aprendem bobeira⁵⁷”.

Já o pai do jovem disse que “o trabalho educa e se fizesse mal eu estaria morto há muito tempo⁵⁸”. E comentou ainda que o filho adora trabalhar na roça com ele (o pai), com o trator e as demais máquinas, mas quando é trabalho braçal, o filho não gosta. O Presidente da Associação frisou sobre a importância do trabalho para que o jovem seja alguém na vida. Sobre o andamento da CFR, ele destacou que prefere que os jovens que residem na cidade retornem à noite para suas casas, pois, em seu entender “quanto menos gente menos bagunça quanto mais gente mais bagunça⁵⁹”.

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de conhecer e entrevistar o Tesoureiro da Associação (que também é pai de uma jovem estudante) e este declarou que: “a prática e teoria se complementam, mas que a prática é mais importante que a teoria, pois, quando se pratica uma atividade apreendida na teoria ela fica mais gravada. Isto é, quando se executa uma atividade ela fica na memória, e se ficar só na teoria, esquece-se rapidamente⁶⁰”. E indagado, sobre o que seria essa prática, ele disse que a “prática se dá pelo trabalho⁶¹”.

Durante a pesquisa entrevistamos uma professora que ministra um curso pelo SENAR⁶² que é oferecido todo ano e é direcionado especificamente para a 1ª série do Ensino Médio da CFR. Segundo ela, “o trabalho dignifica o

⁵⁶ Transcrição de fala.

⁵⁷ Transcrição de fala.

⁵⁸ Transcrição de fala.

⁵⁹ Transcrição de fala.

⁶⁰ Transcrição de fala.

⁶¹ Transcrição de fala.

⁶² Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

ser humano, por isso o incentivo para que o jovem trabalhe desde cedo⁶³”.

Dado o exposto, neste capítulo pudemos perceber que no Estado do Paraná a implantação das CFR se deu de forma pensada e estruturada, desde o princípio, com uma estreita relação com o Estado. A CFR de Manfrinópolis é a expressão dessa relação, pois como vimos, o Estado cede os professores e certifica os jovens no final do Ensino Médio, validando a alternância como momento/espço educativo. Vimos também que a CFR de Manfrinópolis está inserida numa conjuntura maior, que é o sudoeste do Paraná, que desde a sua formação político e econômica esteve atrelado à luta entre capital e trabalho, bem como toda a região. E por sua vez, percebemos as peculiaridades da categoria trabalho no cotidiano da CFR de Manfrinópolis. Diante deste cenário, a CFR de Manfrinópolis tem como proposta pedagógica a Pedagogia da Alternância, e essa, por sua vez, tem algumas peculiaridades que fazem com que esta modalidade seja diferente das demais propostas de educação do campo. Com efeito, para melhor entendermos essa proposta pedagógica vamos ao encontro dos teóricos da Pedagogia da Alternância.

⁶³ Transcrição de fala.

Capítulo II

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO NA CFR DE MANFRINÓPOLIS-PR

Com o intuito de entender a valorização do trabalho como instrumento pedagógico na educação pretendida pela CFR de Manfrinópolis, cujos fundamentos centram-se nos da Pedagogia da Alternância, vamos agora ao encontro dos teóricos da Pedagogia da Alternância.

O método pedagógico praticado na CFR de Manfrinópolis baseia-se na Alternância, o que significa: “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 44). A Alternância significa, sobretudo “uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (GIMONET, 1999, p. 45). A Alternância consiste em uma maneira de aprender pela vida, “partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 45).

Para Gimonet, a Pedagogia da Alternância, nas CFRs, “dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo” (1999, p. 45). Para este autor, a Alternância, nesse sentido,

procura diversificar e multiplicar os formadores que atuam na formação dos jovens. Estes formadores são os pais, os profissionais responsáveis pelo estágio, os intervenientes dos meios sócio-profissionais e, evidentemente, os formadores dos CEFFA's chamados de monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências. Um tema de estudo recebe assim esclarecimentos diferentes e complementares, onde cada um tem seu valor e é reconhecido (GIMONET, 1999, p. 45).

A responsabilidade das famílias, a parceria com a família, é ao mesmo tempo fonte de formação e desenvolvimento do meio. Sobre isso, segundo Tanton,

existem parceiros insubstituíveis que se inscrevem no tempo e que fazem com que o CEFFA exista. São eles: pais, monitores, mestres

de estágio que assumem a responsabilidade educativa e que garantem o bom funcionamento – a colocação em prática – da Pedagogia da Alternância. A parceria é saber reconhecer que o outro “é complementar e que o resultado da soma dos atores pode servir ao projeto que foi coletivamente construído (1999, p. 100).

A família é para o jovem um ponto de referência e um suporte essencial para soluções de problemas de inserção na sociedade. Esta “inserção sócio-profissional é o resultado de um longo processo de maturação do jovem que se desenvolve durante os anos de Alternância entre o meio familiar e profissional, e o meio escolar” (TANTON, 1999, p. 101).

No entanto, percebemos na CFR de Manfrinópolis que esta questão do apoio familiar não representa sempre um suporte:

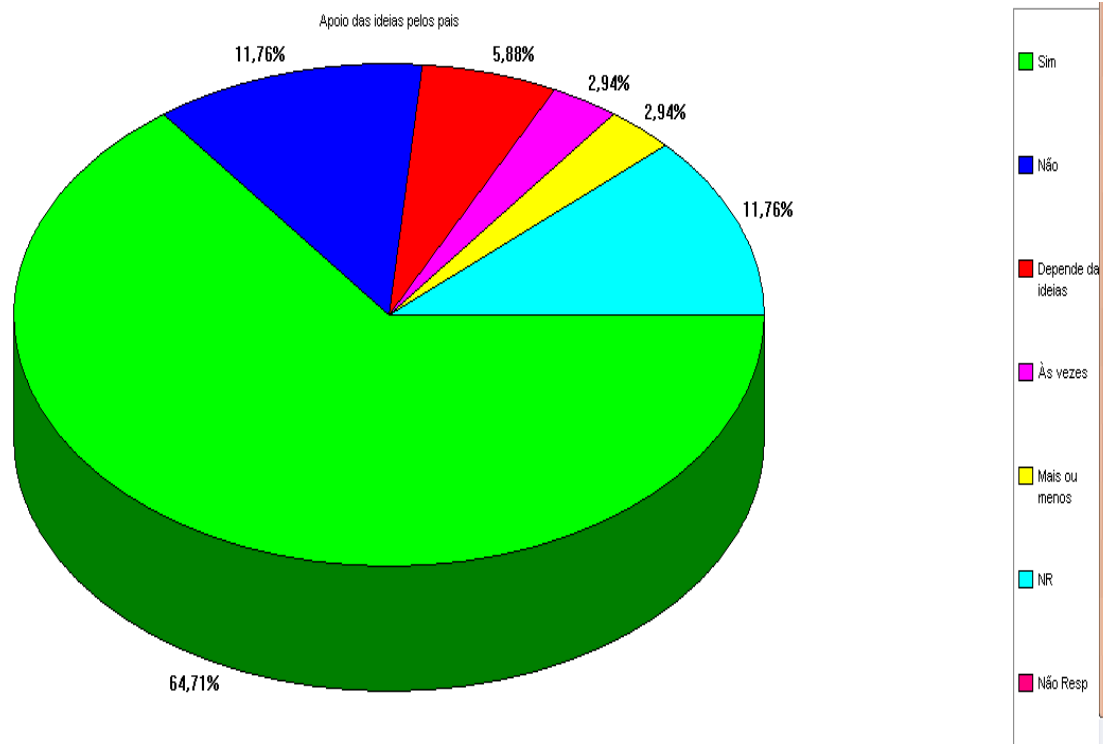


Gráfico 4 – Apoio da família ao jovem da CFR de Manfrinópolis-PR

O gráfico acima nos mostra que a questão do apoio da família ao jovem não está tão claro na CFR de Manfrinópolis, pois nem todos os alunos se sentem apoiados pelos pais. Embora 64,71% dos alunos tenham manifestado que recebem apoio familiar, os demais 35,29% não se sentem apoiados, o que representa cerca de 1/3 dos jovens. As incertezas mostradas nas respostas (que estão no gráfico) refletem que a questão desse apoio ao jovem, além de

não estar clara está descontextualizada e por isso sem sentido, fugindo dos princípios norteadores da PA, que é a permanência do jovem no campo.

Para Tanton, esse apoio familiar é de extrema importância, pois auxiliaria

os jovens a encontrar mais facilmente um emprego, um lugar na sociedade profissional, mas devemos sobretudo constatar que a Alternância não faz somente adaptar o jovem ao emprego, mas ela o ajuda a tornar-se um ser ativo e participante. Os jovens em alternância estão em situação real, o que provoca e motiva a formação (1999, p. 101).

Neste sentido, o apoio seria uma forma de incentivar, ou nas palavras de Tanton, “adaptar” o jovem a um emprego. Além da importância do apoio das famílias, outro fator tem relevância, a saber, o trabalho desenvolvido pelos jovens na propriedade. Estar em “situação real”, ou seja, em situação concreta de trabalho corresponde a uma “necessidade sentida por uma maioria de adolescentes que procuram exercitar-se, descobrir-se, afirmar-se” (TANTON, 1999, p. 101). Estes jovens procuram ao mesmo tempo “ser úteis e considerados, sem que por isso queiram reproduzir o que os adultos ditam. A Alternância permite aos jovens participar da vida dos adultos através de um trabalho real” (TANTON, 1999, p. 101). Este ser ativo, nada mais é que ter um emprego o mais cedo possível.

Para os teóricos da Pedagogia da Alternância, o trabalho é tido como uma ação fundamental no processo de formação dos jovens. A ideia é que a CFR participe do desenvolvimento da realidade em que se encontra inserido o jovem com sua família e comunidade. Esta ação, mediada pelo trabalho é de início “voltada para o futuro, preparando jovens cidadãos. Isto porque ela associa o conjunto dos parceiros de todas as gerações sem distinção de origem e nem de classe social para partilhar a responsabilidade da educação e da promoção dos jovens e dos adultos” (TANTON, 1999, p. 101).

A proposta pedagógica da alternância de espaço e tempo tanto na família quanto na escola passa por algumas finalidades e princípios. As finalidades são: “formação integral da pessoa, educação, orientação e inserção socioprofissional, contribuição para o desenvolvimento da região onde está inserido o CEFFA” (GIMONET, 2007, p. 28). E os princípios: “há uma forte relação entre vida e escola, as relações de trabalho e a escola, a experiência é

considerada como suporte de formação. Ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades, fazer uma ligação entre os dois espaços-tempos (escola e meio)” (GIMONET, 2007, p. 29-30).

Permeando a relação de espaço e tempo, na Pedagogia da Alternância encontramos vários Instrumentos Pedagógicos⁶⁴ que a caracterizam e que norteiam o processo de formação do jovem, devendo, pois efetivar as atividades de reflexão, questionamentos, análises, sínteses, aprofundamentos e problematizações nos diferentes espaços: escolar, familiar, comunitário e profissional. Na tabela, abaixo, mencionamos alguns dos mais importantes:

		Instrumentos pedagógicos	Classificação
Pesquisa Participativa Plano de Formação Temas Geradores		- Plano de Estudos - Pesquisa da Realidade - Caderno da Realidade - Estágio	Instrumentos e atividades de pesquisa
		- Atendimento Individual - Colocação em Comum - Caderno Pedagógico - Visita à Família	Instrumentos e atividades de comunicação/relação
		- Visita de Estudos - Serão de Estudos - Intervenções Externas - Projeto Profissional de Vida do Jovem	Instrumentos didáticos
		- Avaliação Semanal - Avaliação Formativa	Instrumentos de avaliação

Tabela 3: Instrumentos Pedagógicos e sua Classificação
Fonte: Adaptado de UNEFAB (2012)

Estes Instrumentos Pedagógicos demonstrados nesta Tabela, e que são específicos da PA, têm sua dinâmica delineada no início do período letivo de cada ano. A dinâmica inicia-se por uma *Pesquisa Participativa* realizada pela Associação das CFR's, envolvendo monitores, professores e lideranças da comunidade, no intuito de elaborar um diagnóstico dos aspectos que envolvem as pessoas, as comunidades e as atividades produtivas ou não, juntamente com as famílias, refletindo-se sobre problemas e soluções possíveis. Esta atividade dá origem ao *Plano de Formação* para cada série, seja do Ensino Fundamental seja do Ensino Médio, o qual prioriza a experiência como lugar de aprendizagem e formação. A partir dessa dinâmica, são elencados os

⁶⁴“ Instrumentos pedagógicos são os dispositivos educacionais e formativos que são as características que diferenciam as CFRs das escolas regulares” (QUADROS & BERNARTT, s/d).

Temas Geradores, planejados interdisciplinarmente, para cada série, de acordo com o calendário agrícola. (BEGNAMI, 2006; TEIXEIRA *et al*, 2010). Estes temas são a base para o *Plano de Estudos* elaborado pelos jovens para realizar a *Pesquisa da Realidade* junto a suas famílias e comunidades, que consiste em:

... uma pesquisa sobre um tema da vida real (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos e culturais) escolhido previamente pelos alunos (as), pais e monitores (as). A realização desta pesquisa é feita ao final da sessão na escola, onde os próprios alunos (as) participam da elaboração do roteiro da pesquisa e os monitores e professores colaboram na sistematização da mesma. Este deve ser desenvolvido durante a alternância em casa com a família, lideranças da comunidade ou profissionais do meio para ser colocado em comum na sessão seguinte na escola, de acordo com o planejamento da CFR (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.55).

Estes autores destacam que a partir do Plano de Estudos “as disciplinas são desenvolvidas na escola, ou seja, o processo educativo na CFR segue a realidade onde os alunos e as alunas estão inseridos” (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.55).

A sistematização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudos dá origem ao *Caderno da Realidade*, que consiste no registro e anotações das reflexões e estudos das experiências educativas acontecidas na CFR. Através dele “os pais ficam por dentro dos acontecimentos que estão acontecendo na escola, podendo assim contribuir com sugestões e conselhos. Este material acompanha o aluno dentro e fora da CFR” (TEIXEIRA, *et al*, 2010, p.56).

A postura da CFR é de reflexão sobre a prática no intuito de desencadear uma nova prática. Nesta perspectiva, no primeiro momento da semana de aula, os educadores fazem o “*Atendimento Individual*, quando recebem os jovens e conversam sobre a semana que estiveram na propriedade e suas realizações, e o preparam para que estes façam a sua *Colocação em Comum*, que é segundo momento da semana” (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.56). Nesta atividade, complementam os referidos autores:

o educando apresenta a sua pesquisa da realidade, desenvolve a expressão oral, ensina o que sabe e aprende com os colegas. Esta pesquisa está escrita num texto intitulado *o que eu conheço*. Após a exposição de todos, conjuntamente eles constroem o texto *o que nós*

conhecemos. Durante a semana, os monitores e os professores, ao abordarem os temas, procuram estabelecer relação dos conteúdos trabalhados com os conhecimentos apresentados pelos jovens, dando significado aos mesmos, possibilitando o desenvolvimento da Educação do Campo em todos os seus aspectos (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.57).

A *Colocação em Comum* consiste, por sua vez, em

uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, na qual ocorrem debates, problematizações, perguntas, sínteses do conhecimento de cada aluno (a) no conhecimento do grupo. É neste momento que os alunos (as) conseguem expor seus problemas, suas dificuldades, os anseios e as soluções, que às vezes estão mais simples que parecem ser, este momento deve ser metodológico de forma que não fique nada para trás, tudo deve ser discutido, analisado e compartilhado (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.56).

Para a realização do trabalho didático-pedagógico são elaborados *Cadernos Pedagógicos* de acordo com a realidade, onde grande parte é construída pelos jovens, durante as atividades. Segundo os pesquisadores mencionados, “os conhecimentos técnicos, os conteúdos de formação geral, a educação social e humana, e o desenvolvimento do espírito de trabalho em grupo e o conhecimento e análise do saber são trabalhados de forma interdisciplinar” (2010, p.56).

Desse modo, a Pedagogia da Alternância, baseada na realidade dos jovens, é “a forma de vinculação do conhecimento teórico e prático, ou seja, do “aprender a aprender”, segundo teóricos da PA e depoimentos de monitores e professores” (TEIXEIRA, *et al*, 2010, p.56).

Ainda durante a semana de aula, acompanhada pelos monitores e professores, os jovens fazem a *Visita de Estudos*, realizada em uma propriedade que desenvolve a atividade do tema gerador, “onde os alunos observam, interrogam, refletem, estabelecem relação com seus conhecimentos, com sua prática e com os novos conhecimentos adquiridos nas aulas” (TEIXEIRA *et al*, 2010, p.57). É, pois, uma maneira de acompanhar o desenvolvimento e apropriação do conhecimento pelos alunos, bem como “entender o comportamento do jovem e sua família, e ao mesmo tempo possibilitar às famílias o entendimento de que sua realidade está inserida na escola” (TEIXEIRA, *et al.*, p.57).

Visita às Famílias é um dos Instrumentos que busca integrar os espaços e os tempos diferentes – CFR e família. Estas visitas “são feitas de forma planejada pelos monitores e professores e ocorrem quando o jovem está em seu meio familiar” (TEIXEIRA, et al., p.57), e possibilitam uma avaliação de todo o processo educativo da CFR: pedagógico, social, técnico, profissional, intelectual, humano, comunitário e ético espiritual.

As *Intervenções Externas* são “constituídas por palestras ou transmissão de algum conhecimento prático ministrados por agricultores e/ou técnicos convidados das mais diversas áreas de interesse dos estudantes” (TEIXEIRA, et al., p.57). As Intervenções Externas ou palestras acontecem

como meios de aprofundamento dos temas do Plano de Estudo após a Colocação em Comum. Para a realização das Intervenções, que acontecem em horário de aulas, e objetivam completar o tema do Plano de Estudo, conta-se com pessoas e entidades públicas e privadas que colaboram voluntariamente com este processo educativo (TEIXEIRA, et al., p.57).

O *Serão de Estudos*, segundo Teixeira et al, “não é considerado um instrumento pedagógico, mas uma atividade complementar, uma vez que os jovens pernoitam na escola é interessante que tenha atividade”. Contudo, destacam os autores que “sua função é de completar a carga horária exigida pela Secretaria de Educação do Paraná, por isso, muitas vezes consiste em aulas e reposição de atividades atrasadas”. (2010, p.58)

A final da semana, na *Avaliação Semanal*, os alunos se autoavaliam e avaliam todos os envolvidos no processo e todos os aspectos da formação da CFR. A *Avaliação Formativa*, na Pedagogia da Alternância segundo Teixeira (et al., p.58), “é contínua, levando em consideração todo o sistema de formação. Avaliam-se todos os envolvidos na formação, todo o processo de participação no desenvolvimento de todos os instrumentos”. Neste sentido, continua Teixeira (et al., p.58),

O estudante é avaliado em todas as atividades, considerando a habilidade e convivência, cada monitor/professor avalia o conteúdo na sua disciplina. Há uma avaliação em grupo, envolvendo alunos, monitores, professores e funcionários no início e no final de cada sessão para ver as possibilidades de melhora. Nas assembleias é avaliado todo o projeto, desde a participação dos pais na evolução do aluno. Os aspectos qualitativos têm a mesma importância que os

quantitativos no sentido de atribuir notas, porém, prioriza-se a formação humana.

A avaliação considera o aluno como único, com especificidades no seu modo de ser, de pensar e de aprender, e é valorizado o seu crescimento. Estes jovens, segundo Teixeira (et al., p.58), “desenvolvem e envolvem-se nas experiências, buscando a transformação de sua vida através do aprendizado, amizades e cooperação”.

Quanto ao *Estágio*, este é

um meio de possibilitar ao aluno o confronto com uma situação concreta e poder observar, vivenciar, experimentar e praticar com acompanhamento de monitores e orientadores de estágio. O Estágio auxilia o aluno no que tange à sua definição profissional e é realizado nos dois últimos anos do Ensino Fundamental e, sobretudo durante todo o Ensino Médio Profissionalizante (TEIXEIRA, et al., p.59).

Segundo Teixeira (et al., p.59), “o *Estágio* faz parte do *Plano de Formação* da PA, portanto ele se sustenta dentro de: objetivos, espaços, tempos, papéis e funções sócio-educativas, na formação dos jovens do meio rural”. O estágio, continua Teixeira (et al., p.59), “é realizado em um período de duas semanas onde o aluno é encaminhado para uma entidade ou famílias com experiência sócio-produtiva. A realização do Estágio muitas vezes contribui para a criação do Projeto Profissional de Vida do Jovem”.

Sobre o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), segundo Teixeira et al (2010, p.60),

desde o início dos estudos na CFR, o jovem já recebe orientações para construir seu Projeto de Vida. Trata-se de uma maneira de o jovem concretizar as pesquisas do Plano do Estudo, incitando-o a conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural política profissional e regional. É o momento de pensar no futuro como profissional elaborando um projeto que dê um rumo à sua vida sendo aplicado na sua comunidade ou fora dela.

Nesta perspectiva, notamos que os Instrumentos da Pedagogia da Alternância deveriam ser alguns recursos didáticos-metodológicos próprios, elaborados para se trabalhar em regime de alternância, porém, como veremos mais adiante, esses instrumentos pedagógicos quase não são usados e são pouco conhecidos na CFR de Manfrinópolis. Ainda sobre os instrumentos pedagógicos da PA, percebemos que o processo formativo não está centrado no monitor, no professor ou nos jovens, mas sim numa rede de parceiros co-

formadores – a Associação, as famílias, a comunidade, os profissionais e o meio que acompanham e interagem na Casa Familiar Rural.

A constatação feita por Teixeira *et al* (2010, p.58), é que o eixo da formação na CFR

são os temas contextualizados que dão sentido aos conteúdos estudados. As aulas devem acontecer a partir da síntese do Plano de Estudo, após a Colocação em Comum. Cabe aos monitores e professores fazer a ligação dos conteúdos vivenciados com os conteúdos do currículo oficial.

De acordo com Queiroz (2004, p. 103),

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras. (*Grifos do autor*)

Diante disso, constatamos que estes Instrumentos da PA variam de CFR para CFR, nas quais umas desenvolvem todos eles, já outras não. No caso da CFR de Manfrinópolis, não se desenvolvem todos os Instrumentos da PA, por exemplo, o Serão⁶⁵, pois os pais não deixam as meninas pousarem na CFR, por isso não é feito com os outros que pousam na CFR; o *Caderno da Realidade* que é desconhecido pelos alunos, como foi demonstrado na coleta de dados e a avaliação semanal.

No que tange ao papel das famílias na PA, segundo Marirrodriaga (2007), “o grupo de famílias associadas tem responsabilidade na formação e no desenvolvimento local, sendo que, para este autor, é isso que põe em atividade o capital social”⁶⁶. Para Marirrodriaga (2007, p. 181), “a alternância articula processos de formação (capital humano)⁶⁷ e desenvolvimento local mediante a

⁶⁵ Aqui há uma controvérsia, pois Teixeira *et al* (2010, p.58) não consideram o Serão como instrumento pedagógico, porém, a UNEFAB (2011) e ARCAFARSUL (2011) o consideram.

⁶⁶ “Capital social é o acúmulo de experiências participativas e organizacionais que ocorrem num determinado grupo, comunidade, reforçando seus laços de solidariedade, cooperação, confiança dessas pessoas. São os níveis de participação e organização que um grupo ou comunidade possui. Se esta comunidade não tiver organização, participação social, solidariedade social, iniciativa, cooperação entre si e confiança, não há capital social, desenvolvimento nem crescimento” (LODI, 2004). Chamamos a atenção nesse tópico para os conceitos tipicamente fenomenológicos, os quais abordaremos mais adiante.

⁶⁷ “Capital humano é o investimento nas pessoas para que fortaleça suas competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, tornando-as capazes de gerar idéias, gerenciar seus próprios empreendimentos, formando assim redes sociais e produtivas” (LODI, 2004). Chamamos a atenção nesse tópico para os conceitos tipicamente fenomenológicos, os quais abordaremos mais adiante.

participação, o compromisso associativo e o trabalho em rede (capital social)". O autor afirma que o perfil do egresso que pretendem as CFRs é o de "um líder local que viva dignamente de seu trabalho e em seu território, um jovem capaz de empreender projetos que contribuam ao seu desenvolvimento pessoal e familiar, para conseguir assim o progresso de toda a comunidade" (MARIRRODRIGA, 2007, p. 183).

Segundo os estudiosos da PA, as CFRs têm quatro pilares que as caracterizam e as "sustentam": as associações mantenedoras da CFR, a Pedagogia da Alternância, a formação integral do aluno e o desenvolvimento local sustentável.

De acordo com Calvó (1999), um dos principais defensores da PA, o primeiro desses "pilares" é a constituição de uma associação responsável pela CFR nos diversos aspectos: "econômicos, jurídicos e gestão. As CFRs representam para as suas associações, não um fim em si mesmas, mas um meio para alcançar o desenvolvimento local e coletivo" (CALVÓ, 1999, p. 15). Ou seja, através das CFRs suas associações podem atuar em projetos e atividades que favoreçam o desenvolvimento local ao mesmo tempo em que se propõem a formar as futuras gerações que vão dar continuidade ao projeto. Esse primeiro pilar é condição necessária à formação e manutenção de uma CFR, "porque sua existência se vincula a uma organização local de base participativa, em que a associação das famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor são os responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local" (CALVÓ, 1999, p. 15). Essas associações "não devem se confundir com as tradicionais associações de pais e mestres, que, de modo geral, existem para dar apoio externo à escola na qual estudam seus filhos" (CALVÓ, 1999, p. 15).

Essas associações são a condição apriorística da existência da CFR. Esta deve consistir em uma "organização de base democrática e participativa, composta por pais e outros atores comunitários, que tenham como principal objetivo a promoção do desenvolvimento local" (CALVÓ, 1999, p. 15).

O segundo pilar que caracteriza e sustenta uma Escola Familiar Rural é a adoção de uma proposta pedagógica específica: a Pedagogia da Alternância. No sentido geral, alternância significa segundo Calvó, um "conjunto dos

períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio” (1999, p. 17). Daí a importância da Escola Familiar Rural como uma alternativa de escolarização desse público, uma vez que “possibilita ao aluno ter acesso à escola, ao mesmo tempo em que permite a ele permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas” (SILVA, 2003, p. 23).

O terceiro pilar que dá sustentação a uma CFR e a caracteriza como tal é a “formação integral da pessoa, de modo a lhe permitir o desenvolvimento pleno da personalidade e a capacidade de construir seu projeto de vida” (CALVÓ, 1999, p. 17). Essa “formação integral da pessoa” diz respeito a tudo aquilo que pode enriquecer a sua constituição como indivíduo,

considerando todos os elementos que se referem ou interferem na aprendizagem, como a organização escolar, a formação dos profissionais que nela atuam a configuração social, as representações vigentes no meio, o projeto de vida de cada um, as condições socioeconômicas da família e da comunidade, etc. (CALVÓ, 1999, p. 17).

A formação do jovem pela alternância implica o seu envolvimento em atividades produtivas, “de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” (SILVA, 2003, p. 24). Ou seja, essa formação busca a interação entre as atividades práticas e a reflexão teórica sobre elas. Nessa perspectiva educativa “o jovem deve ser o protagonista de sua própria formação” (GIMONET, 2007, p. 45). Ele deve analisar quais conteúdos são relevantes para seu desenvolvimento pessoal e social. A atenção personalizada é importante nesse processo de formação, “pois a tutoria, o diálogo para revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e às comunidades são alguns dos procedimentos didáticos utilizados para atingir o objetivo da formação integral do aluno (CALVÓ, 1999, p. 17).

Por último, o quarto pilar que caracteriza e sustenta uma Escola Familiar Rural é a sua preocupação com questões voltadas para o desenvolvimento local e sustentável. A busca constante das CFRs em promover o desenvolvimento nas comunidades locais é “uma das suas principais características, pois foi este desejo de desenvolvimento local que fez as experiências educativas pautadas na Pedagogia da Alternância surgirem na

França e expandirem-se para outros países” (SOUZA, 2011, p. 07). O desenvolvimento do meio no qual está inserida uma CFR resulta da interação de diferentes atores (FORGEARD, 1999, p. 64). A interação desses atores é concretizada dentro de dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, numa perspectiva global.

Sendo assim, a partir da interação dos sujeitos, quando eles têm interesses individuais em comum, são conduzidas ações de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos “para um bem estar econômico e social melhor para todos que vivem nesse meio” (FORGEARD, 1999). Portanto, quando os atores de um determinado contexto compartilham interesses de desenvolvimento em comum, eles podem utilizar as CFRs como “espaço de socialização de suas idéias e como lugar de partida para as ações e concretização dessas idéias” (SOUZA, 2011, p. 07).

Segundo Calvo (1999, p. 16), “cada um dos pilares tem sua importância, e complementam entre si, o que faz a especificidade, e garante a unidade, compreensão e perspectiva ao movimento, é a aplicação conjunta desses quatro elementos”. Nessa perspectiva, percebe-se o quanto é marcante o discurso do desenvolvimento dentro da proposta da Pedagogia da Alternância praticada nas CFRs que perpassa pelos quatro pilares acima mencionados.

Do mesmo modo, Crepeau e Mignen (1979, p.176, *apud* BATISTELA, 2011, p.184), ao se referirem à Pedagogia da Alternância e à relação educação-meio, afirmam que “um meio que participa nas diferentes atividades de formação encontra-se um pouco modificado e é esta ação recíproca que age igualmente sobre os processos de inovação”. Ou seja, “a alternância é “como uma segunda chance” para as pessoas do meio rural, colocados às margens das inovações” (ibidem).

A visão de trabalho educativo aí estabelecido “é integrativo e se conjuga na presença das pessoas, sejam os alunos, sejam as famílias, que interrogam, questionam, expõem novas ideias e fornecem opções de progresso e de modificação da comunidade” (BATISTELA, 2011, p.184). Segundo Batistela, não se deve achar que deve ser exclusivamente no seio da escola que se articulam soluções e caminhos para a sociedade. “O princípio educativo é “caseiro”, familiar, a escola serve de espaço para repensar,

articular, e quando for o caso, transformar os métodos empregados no seu começo” (BATISTELA, 2011, p.184).

Na Pedagogia da Alternância, a equipe pedagógica passa a ser vista como um elemento da comunidade, um catalizador que favorece interrogações e a tomada de consciência necessária. Cada profissional não é, segundo Batistela, um “ser ensinante, mas um agente que responde a uma demanda, que dialoga, que busca soluções adequadas” (2011, p.184). A escola é, assim, um espaço que proporciona formação, e ao mesmo tempo, modificação do meio, de forma dinâmica e progressiva. Neste caminho, não se pode pensar a educação “desarticulada do envolvimento comunitário, enquanto processo coletivo de construção. Por este entrelaçamento a educação estrutura o seu significado de movimento com o meio, ganhando, inclusive, uma identidade de inovação e de desenvolvimento” (BATISTELA, 2011, p.184). Para este autor,

esta relação elimina o distanciamento entre uma e outra, pela tomada de consciência da atividade profissional como fonte de formação, pela estreita relação entre o trabalho e as atividades de formação, pela participação da família e de todo o contexto contribuidor da ação educativa e, pela organização em torno de um grupo que provoca e recebe interrogações do meio (BATISTELA, 2011, p.184).

Se olharmos para os resultados das inovações produzidas pela sociedade moderna sobre o setor primário, veremos que muito mais que resultados nos trilhos do progresso, o que se produziu foi a decomposição da sociedade rural tradicional, que obviamente atingiu a estrutura familiar e comunitária (sua cultura, modo de subsistência, valores, costumes, etc.). Os papéis tradicionais passaram a ser confusos. É o que nos diz Batistela: “os antepassados perderam seu prestígio, sua competência de peritos e hábeis. A relação dos jovens com os adultos engendraram diferenças relevantes. A autoridade competente passou do ancião ao professor, do colégio técnico ao engenheiro agrônomo” (BATISTELA, 2011, p.184).

Ainda, segundo Batistela (2011, p.185), a figura do adolescente “passou a ser a de quem desvia o anteriormente prescrito e tradicional, para as novas formas e técnicas”. Essa seria a causa de “acirrados conflitos entre jovens e adultos no que se refere às inovações, fundados, principalmente, em uma formação deslocada do meio, destoada da realidade” (BATISTELA,

2011, p.185). Assim, a proposta do sistema de formação em alternância, propõe “interromper a separação das esferas do ideal e do real, e fazer-se um instrumento de síntese, de experiência e firmando-se, também, como fomentadora de inovações necessárias” (BATISTELA, 2011, p.184).

Nesse sentido, os defensores da PA dizem que a chave dos problemas não esta simplesmente na manutenção inalterada do meio, “mas em poder ver com serenidade e segurança, clareza e compreensão, o que é preciso ser mudado e o que é importante ser mantido. (BATISTELA, 2011, p.184). Nesta perspectiva, continua Batistela (2011)

o embasamento que dá o suporte para que sejam feitas as interferências nos diferentes estados do processo de inovação se faz a partir de raízes bem fincadas nas oportunidades de encontro de ideias, que põe em movimento jovens e adultos em um caminho comum e concreto (p. 186).

A crença por parte dos teóricos da PA que o ambiente de interrogação geradas pelo jovens em relação com o meio contribui “na amenização das diferenças sociais” (BATISTELA, 2011, p.184). E permite a “liberação do jovem na participação das descobertas de seu contexto familiar e escolar” (BATISTELA, 2011, p.184).

Isso pode ser notado quando:

O comprometimento do jovem com a família e com a escola favorece a abertura, através da criação de um novo grupo de dimensões mais alargadas que o grupo familiar, agora composto pela família escolar, vizinhos e a comunidade em geral. Por conseqüência, os demais membros da família passam a participar também de grupos sociais diferentes, descobrindo novas possibilidades. Em definitivo, fica latente que se a alternância se estrutura como uma essencial oportunidade de reflexão conjunta, ela é também uma ocasião de ação conjunta, o que vivifica as relações do grupo social (BATISTELA, 2011, p.184).

A estreita relação da educação com o trabalho, com a família, com o meio e com a comunidade, é vista como as novidades que a Pedagogia da Alternância “faz emergir o desenvolvimento pessoal e o do meio, não de forma improvisada, alheia à vontade, forçosa, mas fundamentada em ações concretas, tanto no campo restrito da pessoa, como na sua relação comunitária” (BATISTELA, 2011, p.184).

Temos aí indícios que as CFRs colocam o trabalho como princípio educativo, ou seja, coloca-se a alternância entre escola e propriedade para que

A partir dos dados do gráfico acima, podemos constatar que 17,65% dos jovens descreveram a categoria trabalho como sendo “a utilização da capacidade humana como meio de sobrevivência”, o que se considera interessante, mas pode indicar que houve copia uns dos outros, ou até mesmo pesquisa em dicionários, pois as respostas desses jovens foram idênticas. Por outro lado, constatamos que 14,71% atrelaram a categoria trabalho ao emprego e serviço e dentre as demais respostas destacamos que 2,94% descreveram a categoria trabalho como sendo “prazeroso e necessário”. Vemos também que 2,94% que o trabalho é um dever e que 2,94% vem o trabalho como ir para a roça. E 5,88% vêem o trabalho como distração.

E ao serem questionados se o trabalho é importante em sua educação, obtivemos os seguintes resultados:

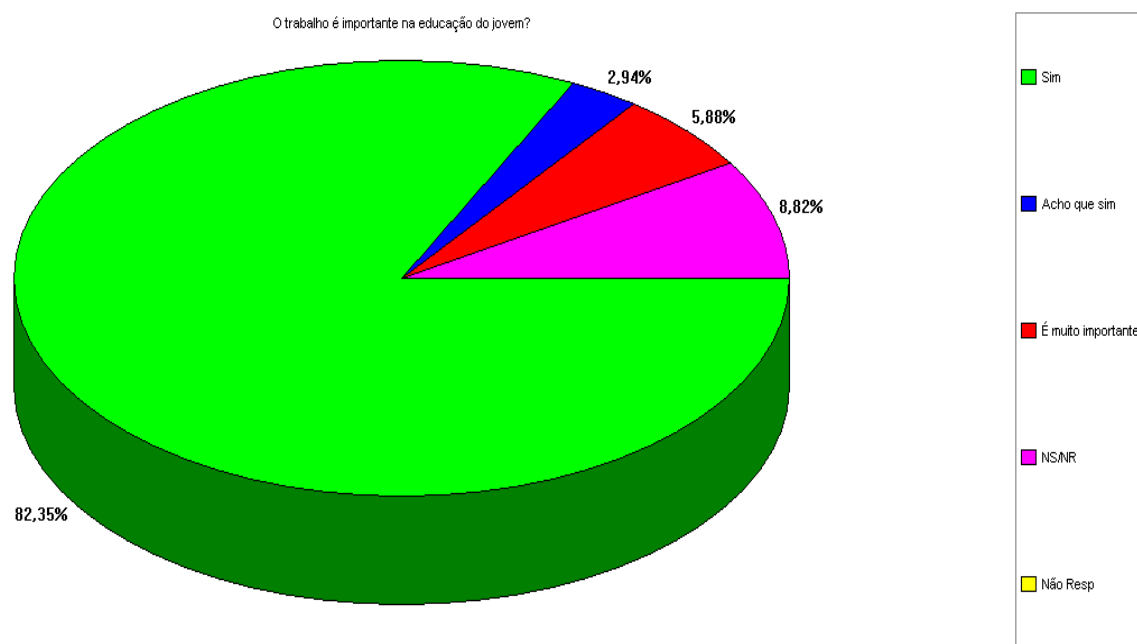


Gráfico 6– Importância do trabalho na educação do jovem da CFR de Manfrinópolis-PR

Somando a quantidade de jovens deram respostas afirmativas temos 88,23% e, 2,94% dos jovens responderam que “acham que sim”. Disso podemos inferir que praticamente todos os jovens em formação na CFR de Manfrinópolis vêem o trabalho como sendo importante para a sua própria educação.

E no que se refere à justificativa sobre a importância do trabalho na educação, os jovens assim se manifestaram:

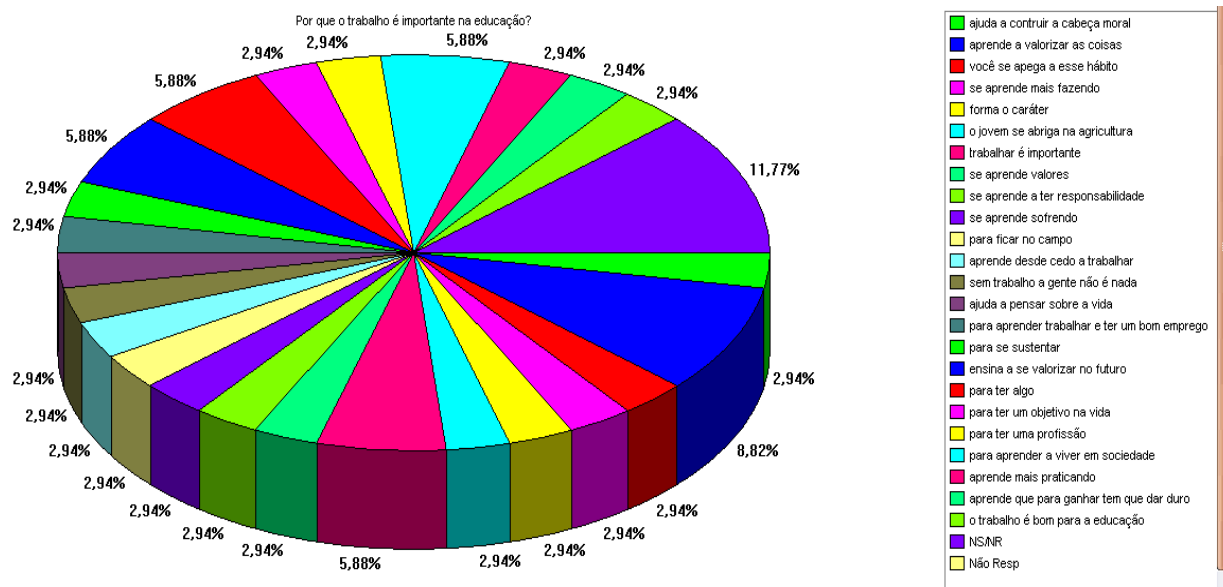


Gráfico 7– Justificativa dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR sobre a Importância do Trabalho na Educação

Percebe-se com as respostas apresentadas no gráfico acima, que a relação entre trabalho e educação estabelecida pelos jovens está associada aos valores, como por exemplo, em 20,58% que responderam que o trabalho: “ajuda a construir a cabeça moral”, “aprende a valorizar as coisas”, “se aprende valores”, etc., e 79,42% das respostas estão associadas ao senso comum, como por exemplo: “se aprende sofrendo”, “aprende mais praticando”, “para se sustentar”, etc.

A Equipe e Coordenação Pedagógica, constituída por monitores e professores, também foi inquirida sobre o seu conceito de trabalho. As respostas se encontram no gráfico abaixo:

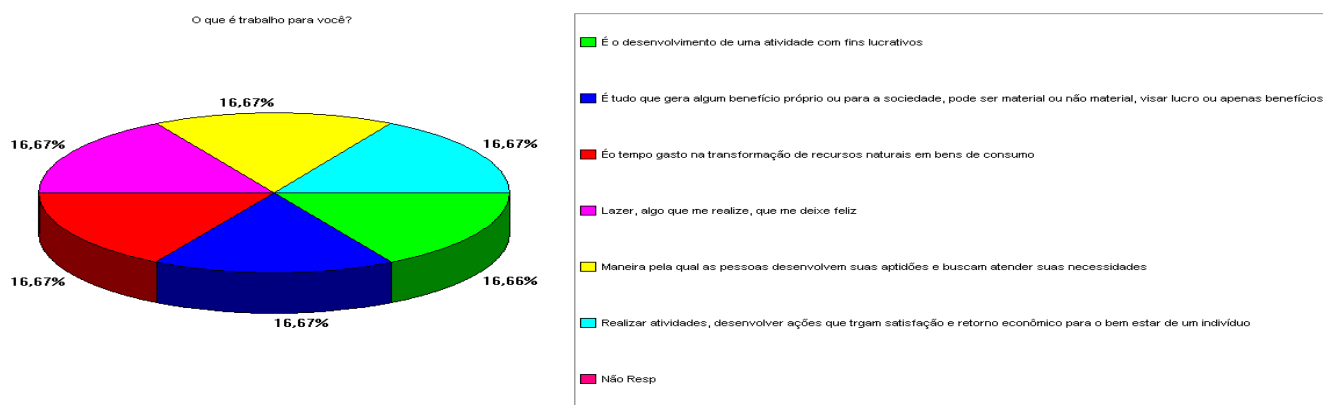


Gráfico 8 – Conceito de trabalho para a Equipe Pedagógica da CFR de Manfrinópolis-PR

Vemos que as respostas dos jovens se aproximam bastante das respostas dadas pela equipe pedagógica. Como podemos ver, 16,67% das respostas cita o trabalho como lazer, e igualmente, como foi comentado anteriormente (gráfico 5), uma das repostas dos alunos foi que o trabalho é prazeroso. Em 83,35% das respostas da equipe pedagógica apareceram elementos ligados ao capital, como por exemplo: retorno econômico, bens de consumo, lucros.

E ao perguntamos à Equipe Pedagógica qual a importância do trabalho na educação dos jovens, obtivemos as seguintes respostas:



Gráfico 9 – Importância atribuída pela Equipe Pedagógica da CFR ao trabalho para a educação do jovem

Conforme podemos observar no gráfico acima, constatamos que para 16,67% da Equipe Pedagógica, a categoria trabalho é vista como ferramenta educativa. Para 16,66% é vista possibilidade de desenvolvimento cultural e econômico. Para 16,67%, que através do trabalho os jovens são valorizados. Para 16,67% que através do trabalho bem executado o jovem terá renda. Para 16,67% que o trabalho mostra as coisas importantes e para 16,67% que através do trabalho o jovem pode aplicar os conhecimentos na propriedade.

Dessa forma, é possível dizer que a relação entre a categoria trabalho com a educação não aparece claramente definida pela equipe pedagógica e as respostas parecem muito próximas ao senso comum, demonstrando que as

respostas dos alunos podem ser reflexos do que é ensinado pela Equipe Pedagógica.

A partir dessas exposições começamos a perceber alguns indícios da lógica capitalista no bojo da proposta da alternância, lógica esta que seria justamente a confusão de significados e a imparcialidade na revolução do ensino. Trindade (2010) nos auxilia nesse viés, pois para ele, a forma de organização da Pedagogia da Alternância bem como está estruturada nada mais é que uma forma de “mascarar o problema do trabalho infantil, e ainda mais, adequando o ensino à exploração da força de trabalho” (p. 81). E mostra ainda que a prática da Pedagogia da Alternância “reforça e induz a ideia de que é possível produzir a vida na sociedade capitalista, inclusive na pequena propriedade, bastando para isso ser um profissional, ou um ‘capitalistinha” (TRINDADE, 2010, p. 81).

Outro autor que nos ampara nessa perspectiva é Antunes (1999). Para ele, o trabalho deve ser visto como

... protoforma da práxis social, como momento fundante, categoria originária, onde os anexos entre causalidade e teleologia se desenvolvem de modo substancialmente novo: o trabalho, como categoria de mediação, permite o salto ontológico entre os seres anteriores e o ser que se torna social. É, como a linguagem e a sociabilidade, uma categoria que se opera no interior do ser; ao mesmo tempo em que transforma a relação metabólica entre homem e natureza e, num patamar superior, entre os próprios seres sociais, autotransforma o próprio homem e a sua natureza humana. e como no interior do trabalho estão pela primeira vez presentes todas as determinações constitutivas da essência do ser social, ele se mostra como uma categoria originária (ANTUNES, 1999, p. 145 – 146).

A partir disso, percebemos que o trabalho, da forma que tem se manifestado e está posto na CFR de Manfrinópolis é que a vida ensina mais do que a escola, por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e a sua realidade. Isso é corroborado por Carmo & Colognese (2010, p. 39), os quais apontam que “a experiência sócio-profissional se torna ponto de partida no processo de ensinar e, também, ponto de chegada, pois o método da alternância constitui-se no tripé ação – reflexão – ação – ou prática – teoria – prática”.

Nesta linha de raciocínio, inquiremos os profissionais da CFR se o trabalho pode ser considerado educativo. Conforme o gráfico abaixo,

constatamos que, para a Equipe Pedagógica da CFR, o trabalho pode ser considerado um princípio educativo⁶⁸. Vejamos:



Gráfico 10 – O trabalho como princípio educativo para a equipe pedagógica da CFR

Este gráfico nos mostra uma contradição, pois quando a Equipe Pedagógica foi inquirida sobre importância atribuída, por eles próprios, ao trabalho para a educação do jovem (gráfico 9), apenas uma das respostas elencou a relação entre trabalho e educação, mas quando inquiridos se o trabalho pode ser visto como princípio educativo 100% das respostas apontaram afirmativamente, inclusive uma das respostas aponta que o trabalho na CFR “não é assalariado, mas é aprendido”.

Com as informações contidas no gráfico acima podemos afirmar que a forma como a categoria trabalho tem sido abordada na CFR de Manfrinópolis tem como justificativa o princípio educativo do trabalho. Porém, a concepção de trabalho aí presente aparece descontextualizado e sem fundamento científico, pois sempre se mostram no senso comum.

⁶⁸ Sobre o Trabalho como Princípio Educativo indicamos Saviani (1998, 2002), Frigotto (2005), Tumolo (2005).

Para esclarecermos isso, vamos aos clássicos da literatura que tratam da categoria trabalho.

Capítulo III

O TRABALHO NAS PERSPECTIVAS MARXIANAS E MARXISTAS

Os fundamentos de nossa reflexão e da análise dos dados da pesquisa serão os textos marxianos⁶⁹ e marxistas⁷⁰. E a partir desses textos expressaremos a nossa compreensão sobre o trabalho pelo viés da classe trabalhadora. Pois assim como para Marx, a opção pela classe trabalhadora é uma opção teórico-metodológica e de práxis, para nós também o será. A classe trabalhadora, segundo Zanella (2003, p. 45) “representa a contradição da sociedade capitalista e, como tal, é o sujeito histórico objetivo/subjetivo capaz de transformar esta mesma sociedade (práxis)”. Sobre o sujeito histórico, diz Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (1987/1988, p. 7).

Sob esta perspectiva lançamos o desafio de compreender a categoria trabalho na CFR de Manfrinópolis compreendendo e analisando as múltiplas determinações que a compõe. Neste sentido Engels interpreta a perspectiva histórica em Marx:

Fora precisamente Marx quem primeiro descobrira a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes, são, por seu turno, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente (MARX, 1987/1988, p. 5-6).

Mas a produção não é uma peculiaridade humana, mas dos animais também. Porém, a distinção entre estas espécies está no modo de produzir, na necessidade e na liberdade. Segundo Marx:

⁶⁹ Marx (1978, 1987, 1988, 1989, 1985, 2008).

⁷⁰ Frigotto (2005), Gramsci (1991, 1979), Kosik (2002), Nosella (1992) Mészáros (2002, 2005), Pistrak (2009, 2005), Semeraro (2005), Saviani (2002, 2008, 1989, 2005), Trindade (2010), Tumolo (2008, 2005, 2006), Zanella (2006).

Sem dúvida, os animais também produzem. Eles constroem ninhos e habitações, como no caso das abelhas, castores, formigas, etc. Porém, só produzem o estritamente indispensável a si mesmos ou aos filhotes. Só produzem em uma única direção, enquanto o homem produz universalmente. Só produzem sob a compulsão de necessidade física direta, ao passo que o homem produz quando livre de necessidade física e só produz, na verdade, quando livre dessa necessidade. Os animais só produzem a si mesmos, enquanto o homem reproduz toda a natureza. Os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre ante seu produto. Os animais só constroem de acordo com os padrões e necessidades da espécie a que pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e como aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, o homem constrói também em conformidade com as leis do belo. (MARX, 1983, p. 96)

Um dos pensadores marxistas que se destacam na discussão da categoria trabalho é Frigotto (2005, p. 02), para ele, “o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. Isto é, a constituição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação deste sobre a natureza”. O trabalho, continua Frigotto, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, “ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história” (FRIGOTTO, 2005, p. 02).

Para entender o sentido ontológico do trabalho, segundo Marx e Engels

Devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX E ENGELS, 2007, p. 32-33).

Neste sentido, o trabalho é a consciência moldada por esse agir “prático, teórico, poético ou político que vai impulsionar o ser humano em sua luta para modificar a natureza” (FRIGOTTO, 2005, p. 03). E consciência, segundo o este mesmo autor é “a capacidade de representar o ser de modo ideal” (ibidem). E segue: “consciência é a capacidade de colocar finalidades às ações, de

transformar perguntas em necessidades e de dar respostas a essas necessidades” (2005, p. 04). Diferente dos animais que agem “guiados pelo instinto, de forma quase imediata, o ser humano age por meio de mediações, de recursos materiais e espirituais que ele implementa para alcançar os fins desejados” (FRIGOTTO, 2005, p. 04). Isto é, o homem pela consciência pode antecipar uma ação antes de executá-la, coisa que os animais não são capazes de fazer.

Frigotto parafraseando Marx diz que o homem é como um “ente-espécie não apenas no sentido de que ele faz da comunidade o seu objeto, mas no sentido de tratar a si mesmo como a espécie vivente, atual, como um ser universal e, conseqüentemente, livre. Sua base de vida física é a natureza – seu corpo inorgânico” (FRIGOTTO, 2005, p. 05). O homem interage conscientemente com a natureza por ser seu meio direto de vida, fazendo-o pelo trabalho, instrumento material de sua atividade vital. Portanto, “a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode aplicar-se e também os meios de subsistência física do trabalhador” (FRIGOTTO, 2005, p. 05). Porém, a intervenção do homem sobre a natureza, por meio de seu trabalho, implica torná-la não mais o meio externo para a existência do trabalho, pois o próprio produto do trabalho passa a ser esse meio material.

O filósofo alemão Hegel, partindo de uma análise sobre a Revolução Industrial, na Inglaterra do século XVIII, percebe que “o trabalho é a mola que impulsiona o desenvolvimento humano; é no trabalho que o homem se produz a si mesmo; o trabalho é o núcleo a partir do qual podem ser compreendidas as formas complicadas da atividade criadora do sujeito humano” (KONDER, 1991, p. 24). E Hegel percebe também que no trabalho “se acha tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência” (KONDER, 1991, p. 24). Para Marx,

O trabalhador não executa dois trabalhos ao mesmo tempo, o de acrescentar valor ao algodão com seu trabalho e o de preservar o valor dos meios de produção, isto é, transferir ao fio o valor do algodão que serve de matéria-prima e o fuso com que trabalha. Apenas por adicionar valor novo, conserva o valor antigo. O acréscimo de valor novo ao material de trabalho e a conservação dos valores antigos no produto são dois resultados totalmente diversos

produzidos pelo trabalhador ao mesmo tempo, embora execute apenas um trabalho. Só se pode, evidentemente, explicar a dupla natureza desse resultado por meio da dupla natureza do seu próprio trabalho. No mesmo tempo, em virtude de uma propriedade, seu trabalho tem de criar valor e, em virtude de outra, conservá-lo, ou seja, transferi-lo (MARX, 1987, p. 235).

Nesse sentido, Konder considera que foi com o trabalho “que o ser humano se “desgrudou” um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais. Se não fosse o trabalho, não existiria a relação sujeito-objeto” (1991, p. 24). O trabalho criou para o homem a possibilidade de ir além da pura natureza. Mas lembremos,

o homem não deixa de ser um animal, de pertencer à natureza; porém já não pertence inteiramente à ela. Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades. A natureza dita o comportamento aos animais; o homem, no entanto, conquistou certa autonomia diante dela. O trabalho permitiu ao homem dominar algumas das energias da natureza (KONDER, 1991, p. 24).

Servindo-se do texto de Engels (2004) em sua obra “Sobre a Transformação do Macaco em Homem”, Braverman (1987, p. 45) também defende “a idéia do trabalho como atividade especificamente pertencente à espécie humana”. Nisso entendemos o trabalho como aquela atividade, realizada pelo homem, que altera o estado natural da natureza para melhor servir-se dela, satisfazendo, com isso, suas necessidades. Assim o trabalhador transforma a natureza e nesse movimento acaba se transformando também.

Além disso, “o trabalho figura antes em sua mente, para depois exteriorizar-se, podendo, inclusive, ser executado por outras mãos, que não aquelas que o planejou” (TUMOLO, 2008, p. 05). Ainda a respeito do sentido ontológico do trabalho, Lessa (2002, p. 65) também afirma “que o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens. Essa atividade humana que transforma a natureza e o próprio homem é decisiva”. É ela que “promove o salto para além dos instintos e constrói a existência social do homem” (LESSA, 2002, p. 65). Esse salto nada mais é do que a passagem do ser natural para o ser social. É nesse processo que acontece a humanização. Ou

seja, é através do trabalho que nos tornamos homens. Temos aí o princípio ontológico. Para Saviani:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Posto então que o trabalho é constitutivo do ser social e o ser social não se reduz e nem se esgota no trabalho, verifica-se que “quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho” (NETTO & BRAZ, 2009, p. 43). E no ser social desenvolvido, “verificamos a existência de esferas de objetivações que se autonomizaram das exigências do trabalho – ciência, a filosofia, a arte, etc.” (NETTO & BRAZ, 2009, p. 43). Essa perspectiva de compreensão do trabalho não tem a ver com o trabalho abstrato, alienado, produtor de mais-valia, mas sob o ocular ontológico. Por outro lado, nas chamadas obras de juventude, “sobretudo nos Manuscritos Econômico-Filosóficos ou Manuscritos de 1844 (MARX, 1974), Marx refere-se ao trabalho no modo capitalista de produção como trabalho alienado ou estranhado” (TUMOLO, 2008, p. 05).

A esse respeito, Tumolo (2006, p.150) entende que a discussão concernente ao trabalho feita por Marx nos Manuscritos “é uma primeira incursão de um estudo da concepção que o autor foi construindo a respeito dessa categoria em suas principais obras”. Começando pela distinção entre as noções de alienação e de estranhamento, Tumolo (2006, p. 150) argumenta que o cerne da discussão nesses escritos “é a relação de mútua determinação, no seio do capitalismo, entre trabalho estranhado e propriedade privada”.

Ainda nessa perspectiva, Tumolo entende que o estranhamento “se manifesta na vida do trabalhador porque este se encontra expropriado de qualquer propriedade e, por isso, a relação estranhamento-propriedade privada pode ser compreendida pela relação entre estranhamento e expropriação” (2006, p. 151). No entanto, em suas obras posteriores,

sobretudo em O Capital, Marx compreende, “diferentemente, que a relação capitalista ocorre entre dois proprietários – um, dos meios de produção e outro, da força de trabalho-, de tal forma que a exploração é resultado de uma relação entre iguais, na qual não houve expropriação” (TUMOLO, 2006, p. 151).

Marx vai defender a ideia de que não é possível pensar o homem sem pensar o trabalho. Pois o homem, “como criador de valor de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercambio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2008, p. 64). Então, tendo o trabalho como categoria fundante, podemos conceituá-lo como uma atividade histórica. Nas palavras de Marx, o trabalho é:

Um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio natural com a natureza [...] Não se trata aqui de formas instintivas, animais, de trabalho. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira [...] os elementos componentes do processo de trabalho são: atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho [...] O processo de trabalho [...] é a atividade dirigida com fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana [...] sendo antes comum a todas as formas sociais (MARX, 2008, p. 211, 212, 218).

No entanto, no modo de produção capitalista, esse processo de trabalho acontece de forma fragmentada. O trabalho no capitalismo é tido como mercadoria e esta proporcionou a separação entre força de trabalho e meios de produção, a ponto de o trabalhador não visualizar mais todo o processo de trabalho. Desse modo, o trabalho é objetivado para manter a hegemonia do poder e controle dos sujeitos, os quais representavam uma maioria em relação aos dominantes e detentores dos meios de produção. A partir das inúmeras transformações no decorrer da história em relação ao trabalho, este foi se tornando alienado (ENGUIITA, 1989; MARX, 1989; SANTOS, 2004, 2010)

Conforme destaca Albornoz (1986), no capitalismo é extraído do trabalhador um esforço além do necessário: “Do esforço do operário é extraído um valor que deixa uma sobra aos interesses do capital, [...]. Com base nesta sobra de valor alienada do produtor se criam novos setores de atividade não propriamente produtiva, e se reproduz o capital” (p. 42) Esta sobra de que a autora trata, consiste na mais valia, isto é, aquilo que é produzido excedente, que cria e recria o capital⁷¹.

A nossa tentativa de compreender o movimento do capitalismo é fundamental, pois este movimento se expressa na sociedade em que vivemos. Por isso, quando observamos a forma como o trabalho está colocado atualmente - trabalho assalariado, de exploração, por meio do qual os trabalhadores estão ficando aleijados, doentes psicologicamente, não estamos idealizando, mas sim captando o movimento do capital. Em outras palavras, estamos captando a expressão do modo de produção capitalista. E é por isso que a análise desse movimento é pautada numa perspectiva histórica. Marx escreve: “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1987, p. 28). Ou seja, o conhecimento, como atividade de um sujeito, é o reflexo do real, captado em seu movimento, como produção desse mesmo sujeito historicamente determinado. Aqui, Marx mostra claramente que, antes de o ser humano conhecer o real, há a necessidade de explicitar qual a concepção se tem desse real.

Partindo desse pressuposto, optamos pelo método materialista histórico dialético para a confecção desta pesquisa. É esse método que, a nosso ver, consegue propor “a concepção ontológica, histórica e científica do legado de Marx e Engels é a que consegue ir à raiz da condição humana na sua

⁷¹ Na sociedade capitalista todo trabalho produtivo está diretamente vinculado à produção de mais-valia. Porém, o trabalho produtivo também pode gerar trabalho improdutivo. Este, é um complemento importante da extração da mais-valia e pode “constituir para o capitalista individual fonte de enriquecimento” (Marx, 2000, p. 154). Já o trabalho improdutivo é aquele ligado aos setores de serviços E, embora se fundamente no trabalho produtivo, tem sua especificidade na sociedade capitalista. “A força produtiva extraordinariamente elevada nos ramos da indústria mecanizada, sincronizada com a exploração mais extensa e mais intensa da força de trabalho em todos os demais ramos da produção, permite empregar, improdutivamente, uma parte cada vez maior da classe trabalhadora e, assim, reproduzir, em quantidade cada vez maior, os antigos escravos domésticos, transformados em classe dos serviços, compreendendo criados, criadas, lacaios, etc.” (Marx, 1999, p. 508).

construção histórica no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes” (FRIGOTTO, 2001, p. 23). Assim sendo, como apresentávamos anteriormente, “se o materialismo explica a consciência pelo ser e não inversamente, aplicando-se tal doutrina à sociedade humana, será necessário explicar a consciência social pelo ser social” (FRIGOTTO, 2001, p. 23).

Nessa perspectiva, a nossa preocupação com o a adoção desse método é justamente pela interpretação da realidade, partindo-se do concreto. Concreto expressado por Marx, da seguinte forma:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida efetiva e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1987, p. 16-17).

Assim, a compreensão de ser social fica mais evidente. E com isso, conseguimos olhar para a realidade e captar o movimento que está posto.

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. (KOSIK, 1995, p. 35)

O princípio da realidade objetiva é a contradição. A contradição é o verdadeiro concreto que ocorre na relação entre o ser e o não ser. “Para determinar o concreto, o mais ou menos concreto, descubra as contradições” (LEFEBVRE, 1995, p. 192). Há uma luta incessante de contrários que se transformam. Nas palavras de Konder “dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER,

1993, p. 8). Ou, “como nos ensina Lênin: Em termos sucintos, pode-se definir a dialética como a doutrina da unidade dos contrários. Com isto se abrangerá o núcleo da dialética” (KONDER, 1993, p. 8).

No texto “Marxismo e Educação”, Saviani (2004, p.38) afirma que a categoria do “concreto constitui o cerne da concepção filosófica de Marx”. Segundo Saviani (2004, p. 13), Gramsci, “aprendeu, provavelmente mais do que nenhum outro a teoria marxista não como doutrina, mas como método, mais precisamente, como o método que se orienta, sempre, pela análise concreta de situações concretas”. Com esta compreensão de método, pautamos e focamos a nossa preocupação em entender como a categoria trabalho se apresenta na CFR de Manfrinópolis. Como citamos anteriormente, o trabalho é um processo de humanização. Para Netto & Braz, (2009, p. 40), “o ser social é uma criação do trabalho”. Compreender o ser social significa situar o homem para além da natureza. “A humanização é a redução da determinação natural” (idem). Ainda, segundo Netto & Braz, o ser social não se reduz ou se esgota no trabalho:

O trabalho é constitutivo do ser social [...]. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivações que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte, etc. (2009, p.43).

E é neste momento que começamos a compreender a concepção de práxis revolucionária “como transformação das circunstâncias e do próprio homem” (KONDER, 1992, p. 158). Ou seja,

Para denotar que o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis. A práxis envolve o trabalho, que, na verdade é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (NETTO & BRAZ, 2009, p. 43).

Assim, o mundo social ou humano é produzido. Na sua amplitude, “a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e auto-produtivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto – atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO & BRAZ, 2009, p. 44).

A práxis é o *locus* da ação político – educativa do proletariado (luta) que produz a práxis revolucionária. Neste sentido, a práxis coloca-se diante do

reino da necessidade e do reino liberdade. Assim a práxis é humana, social e histórica, logo, o “ser social produz linguagem, consciência, cultura, produz a si mesmo, portanto, através da sua práxis e do seu trabalho” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 23). O trabalho, na práxis, não tem significado se não levar em conta a dimensão existencial.

A práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial; ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existências como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiências” passivas, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana (KOSIK, 1995, p. 224).

Portanto, se na práxis está a subjetividade humana, logo inferimos que a subjetividade é a manifestação do sentir, do viver, da ética, dos valores e das múltiplas manifestações culturais. Portanto, a práxis significa que o homem se cria enquanto ser, olhando-se para si e ao mesmo tempo estando aberto para a sociedade (outro). Assim, a práxis é ontológica porque é a esfera de ação específica do homem. É atividade que se produz historicamente configurando unidade entre homem e mundo, entre sujeito e objeto.

Para Gramsci (1991), filosofia da práxis é a

atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade (p. 27).

Essa concepção de mundo, emancipatória, só é possível se for entendida numa concepção de “bloco histórico”, ou seja, “quando a estrutura e a superestrutura formam um conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (NOSELLA, 1992, p. 250). Na estrutura social estão as relações sociais de produção e os interesses corporativos das classes sociais e grupos sociais.

Nesta perspectiva, Vázquez (2007, p. 12) sustenta sua perspectiva da práxis como categoria central do marxismo:

continuamos pensando que o marxismo é antes de tudo e originariamente uma filosofia da práxis, não só porque brinda a

reflexão filosófica com um novo objeto, mas sim especialmente por tratar de transformar o mundo.

Em primeira instância, o conceito de práxis é, conforme afirma Vázquez (2007, p. 12), “uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação”. Essa atividade seria a mola propulsora que colocaria em movimento a engrenagem do capitalismo, ou seja, na prática seria o proletariado. Premissa essa fundamentada no próprio Marx, que segundo Mayoral (2007): “Marx identificou o proletariado como tal força motriz no capitalismo”

Da mesma forma, continua Mayoral (2007, p. 07)

se Adam Smith e David Ricardo descobriram que o trabalho é a fonte da riqueza e do valor, por que, pergunta-se Marx, não levaram até suas últimas conseqüências classistas este achado (sua adoração da “racional” oferta e demanda lhes impediu descobrir a mais valia que faz crescer paulatinamente a situação mais desvantajosa dos trabalhadores comparados com os donos do capital); fecharam os olhos ante a alienação do assalariado, que desde a industrialização não se reconhece em seus produtos, seu salário é tratado como uma mercadoria e até lhe resulta estranha a idéia de que pertence a uma espécie com um grande potencial criativo.

Em sua acepção revolucionária, a práxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade:

tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A práxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Este ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um *statu quo*. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos (MAYORAL, 2007, p.08).

Com essa compreensão de trabalho, passamos a analisar as possibilidades e limites da categoria trabalho na Pedagogia da Alternância na CFR de Manfrinópolis, pois, segundo Trindade,

é possível delimitar objetivamente os limites e possibilidades do sistema de alternância que surge como expressão da divisão do trabalho no contexto da revolução industrial. Pois, a análise de Marx mostra que a mesma lei que cria a alternância como espaço de educação que visa preparar o indivíduo para o trabalho fabril, acaba também universalizando a obrigatoriedade da escola. Temos, assim, a superação da oposição escola e não-escola - oposição que é historicamente contextual ao período pré-industrial – para o surgimento da oposição escola e escola, ou seja, continuamos a ter a

escola para as classes possuidoras – para usar uma expressão de Manacorda – e agora também escola para as classes despossuidoras (TRINDADE, 2010, p. 76).

E Trindade ressalta ainda que a escola pública, laica e gratuita, “nasce capitalista, tendo como princípio básico a alternância entre ensino e trabalho” (TRINDADE, 2010. p. 76). Por isso, discutir escola a partir da Revolução Industrial é discutir a escola capitalista. A ideia de alternância aparece neste processo como uma ideia essencialmente capitalista. Funcional ao capital neste momento e contexto histórico. Constitui-se historicamente “como categoria universal, isto é, uma categoria capitalista, por isso, essencialmente conservadora” (TRINDADE, 2010. p. 76).

Com efeito, tendo pontuado nossa compreensão da categoria trabalho, passamos agora à análise dos dados coletados na pesquisa de campo, confrontando-os com os fundamentos da PA e a literatura clássica sobre a categoria trabalho. Assim, passamos a pontuar as possibilidades e limites do trabalho na CFR de Manfrinópolis.

Capítulo IV

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O TRABALHO NA CFR DE MANFRINÓPOLIS-PR: POSSIBILIDADES E LIMITES

A partir do arcabouço teórico apresentado, passamos agora a analisar a teoria da Pedagogia da Alternância, desenvolvida na CFR de Manfrinópolis, bem como a categoria trabalho, frente às constatações que foram desveladas na coleta de dados. Como demonstramos, a Pedagogia da Alternância é uma alternativa entre tantas outras apropriadas para a educação no campo, mais especificamente, a que se aplica nas Casas Familiares Rurais, cujo objetivo é o de promover uma educação, formação e profissionalização eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo.

Partindo dos pressupostos da PA, mencionado nessa pesquisa, vamos a partir de agora, trazê-los para discussão frente os pressupostos da categoria trabalho. E de imediato apresentamos algumas considerações sobre a relação propriedade e capital. Segundo Estevam (2003, p. 29-30),

para cada propriedade, é necessário um tipo de conhecimento, cada uma tem suas características próprias, suas limitações e complexidades; é necessário portanto, um conhecimento diferenciado e apropriado. Um outro aspecto é que cada pessoa tem uma maneira diferente de ver o mundo⁷², as pessoas são diferentes entre si. Então todos precisam ter seu próprio conhecimento para fazer a leitura das coisas.

Veremos adiante que na fala de Estevam (2003), um dos teóricos da PA mostra-se uma das características da corrente filosófica contemporânea chamada de fenomenologia⁷³, oriunda do idealismo⁷⁴ ressalta que o indivíduo constrói a realidade e não o contrário, como afirmam os materialistas⁷⁵.

⁷² Grifo nosso.

⁷³ A palavra fenomenologia foi empregada por alguns pensadores ao longo da história da filosofia, e pode ser aqui definida nos seguintes termos: “descrição daquilo que aparece ou ciência que tem como objetivo ou projeto essa descrição” (ABBAGNANO, 2000, p. 437).

⁷⁴ Na tradição filosófica, o idealismo se opõe fundamentalmente ao materialismo, na medida em que, para ele, o universo se reduz, seja a dois princípios heterogêneos, a matéria e o pensamento, seja a um único princípio, o pensamento. Neste caso, os objetos materiais são apenas representações de nosso espírito, ou seja, o ser das coisas nada mais é do que a idéia que o espírito delas possui. Opõe-se ainda, neste sentido, a empirismo e a realismo. Contemporaneamente, sob influencia da critica marxista, o termo

Se o objetivo das Casas Familiares Rurais é a mudança do meio e se este é visto a partir da mudança dos indivíduos, há a necessidade de um conhecimento o específico para cada pessoa, ou seja, cada indivíduo já possui aprioristicamente um conhecimento. Nesse sentido, comenta Oliveira (2008, p.286) que “há riscos de uma aproximação deste ideário com os ideários pós-modernos, que admitem a existência de vários conhecimentos, que se assumem como de indivíduos, raiz do relativismo desta tendência filosófica”. E continua, apontando que isto traz uma conseqüência: “a proposta das Casas Familiares Rurais recai no construtivismo, versão pedagógica que diz que os alunos têm que construir seu conhecimento” (2008, p.287).

É o que encontramos em Gimonet (1999), quando este autor trata do método pedagógico aplicado nas Casas Familiares Rurais, que é a Pedagogia da Alternância:

Esta pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget na fórmula “praticar e compreender”. Praticar quer dizer ação, a experiência que temos das coisas, e a compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática o que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFA’s, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo. A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. 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. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (p. 45)

Como temos percebido na CFR de Manfrinópolis, a Pedagogia da Alternância tem se colocado como possibilidade para o jovem poder construir

“idealismo” designa uma concepção generosa ou ambiciosa, irrealizável ou utópica, especialmente na moral, freqüentemente significa uma ignorância das condições concretas do agir humano (JAPIASSU, 2001).

⁷⁵ “Se, de uma maneira geral, o materialismo explica a consciência pelo ser e não inversamente, aplicando-se tal doutrina à sociedade humana, será necessário explicar a consciência social pelo ser social” (LENIN, 2003, p. 19).

“São os homens que produzem as suas representações, suas ideias, etc., mas, os homens reais atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem; [...] A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real... Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. [...] Não partimos do que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco não do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas, partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo real” (MARX & ENGELS. 1981, p. 19).

seu conhecimento de maneira espontânea. Esta construção vem, como se viu, a partir de sua realidade, de seu cotidiano como o *locus* privilegiado de construção de seu conhecimento. Então, perguntamo-nos: para que escola? Pois, se o jovem constrói seu próprio saber não precisa ir à escola? Sobre isso, podemos constatar no gráfico abaixo ao mostrar que o trabalho desenvolvido pelo aluno na propriedade é valorizado e aceito na CFR como educativo.

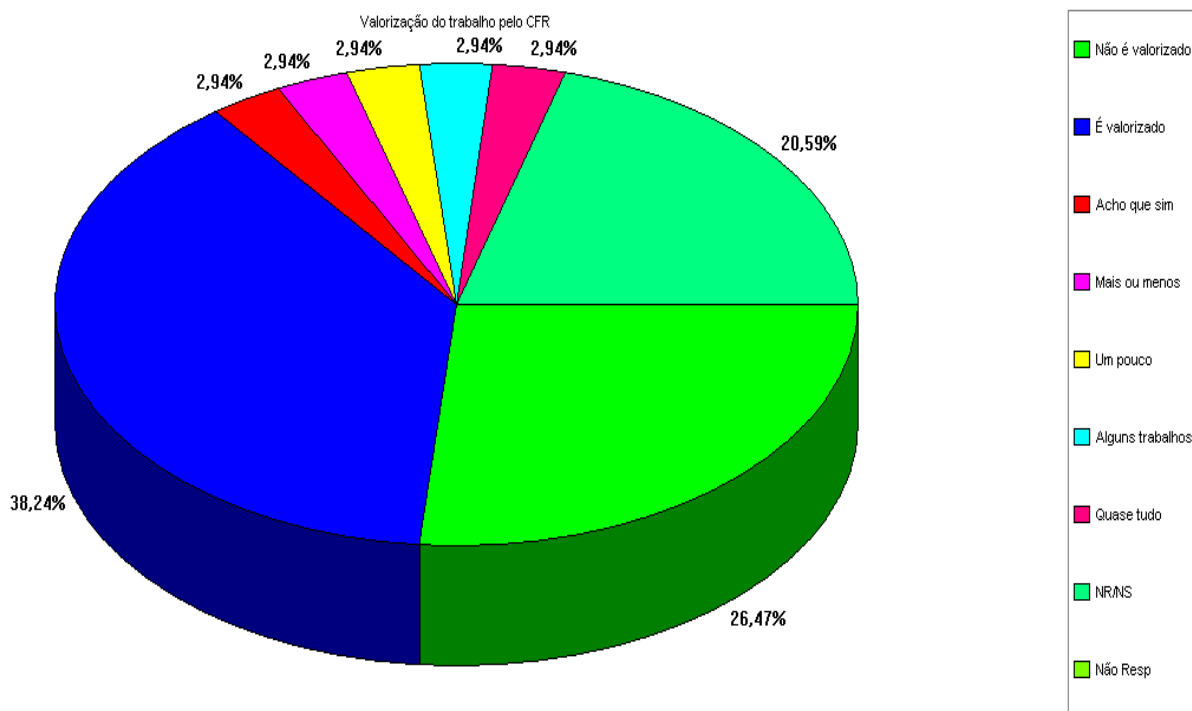


Gráfico 11– Se o trabalho realizado pelo jovem na propriedade é aceito e valorizado na CFR

Conforme informações do gráfico acima, vemos que 38,24% dos jovens consideram que o trabalho realizado na propriedade é valorizado pela CFR, porém, 26,47% disseram que não é valorizado, e as demais respostas demonstraram incertezas e imprecisão no que tange à maneira que está sendo colocado. Isso mostra que a abordagem do trabalho está descontextualizada, ou seja, sem sentido ou motivo.

Diante disso, encontramos outra conseqüência, que decorre do construtivismo piagetiano⁷⁶, que é o de “colocar o cotidiano como centro do

⁷⁶ Nome dado à teoria epistemológica interacionista de Jean Piaget, segundo a qual, no processo de conhecimento, para estabelecermos as relações do sujeito com o objeto, devemos rejeitar as hipóteses empiristas, pois os conhecimentos científicos, longe de constituírem um simples reflexo do real, resultam de uma atividade do sujeito que organiza e estrutura os dados da experiência a fim de compreendê-los humano (JAPIASSU, 2001).

processo de busca da construção do conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p.287).

Segundo Forgeard, estudioso da PA

a alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em seqüência perdí-los que apliquem isto no terreno. Mas ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas (1999, p. 65).

Assim, o aluno aprende a fazer, fazendo: “A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e imbricam” (MÂNFIIO, 1999, p. 53). Nessa perspectiva, a experiência cotidiana, a situação da comunidade onde vive o aluno, é condição essencial para o desenvolvimento da educação deste. Isto decorre da noção das Casas Familiares Rurais que o conhecimento deve servir para o desenvolvimento do meio, conforme defendem seus teóricos, como Mânfiio entre outros.

Ocorre que a noção de realidade da proposta da PA “decorre de sua visão de que esta deve ser definida pelos alunos e pela própria comunidade onde vivem” (OLIVEIRA, 2008, p.287). Diante disso, a nossa pergunta é: quais são as condições que esses alunos e essa comunidade têm para interpretar a realidade?

Para sermos precisos, vamos citar o caso da CFR de Manfrinópolis, onde a proposta de trabalho dos professores em sala de aula seriam os relatos da vida dos alunos, colocados como início do trabalho pedagógico em cada semana de aula. Em seguida, esses relatos seriam discutidos com os próprios jovens tendo como foco a realidade e a situação de sua comunidade e dos estabelecimentos agrícolas onde vivem. O objetivo é propor-lhes um projeto de estudo que melhore as condições de desenvolvimento deste meio. A partir disso, os jovens fazem um relato de sua realidade para a turma na qual estudam, relacionando a situação dos estabelecimentos agrícolas e da comunidade onde vivem. De posse deste diagnóstico, os alunos os apresentam para seus colegas e, em grupo, e com o auxílio dos professores e monitores, estes veem e definem, com um grau maior de profundidade, as diversas realidades. Mediante esta análise, os professores planejam suas atividades nas diversas disciplinas de trabalho do currículo comum, mas sempre a partir das demandas e desta realidade dos alunos.

Isso seria na teoria que ampara a PA, o Instrumento Pedagógico denominado Plano de estudo. Contudo, na investigação de campo, quando a Equipe Pedagógica da CFR investigada foi inquirida sobre a valorização do trabalho dos jovens, as respostas foram divergentes e em nenhuma delas apareceu o Instrumento da PA mencionado acima. Vejamos:

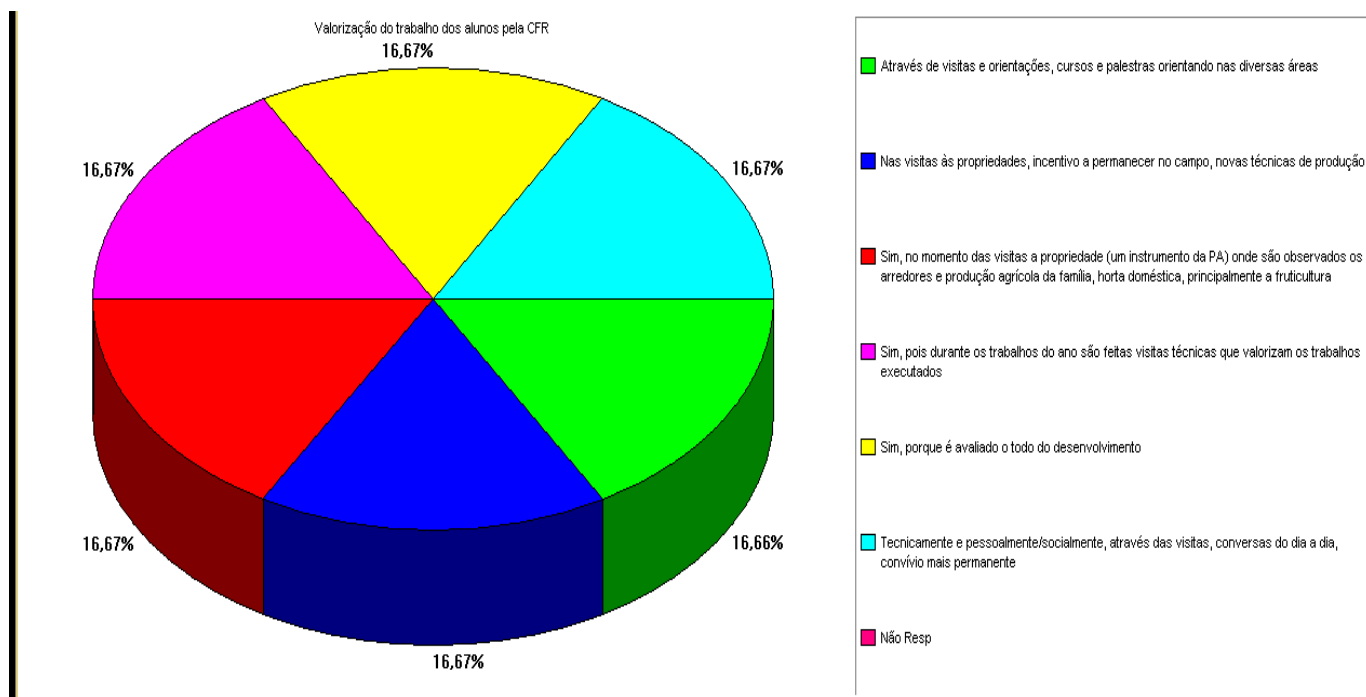


Gráfico 12 – Valorização do Trabalho dos Jovens pela CFR – respostas da equipe pedagógica.

O gráfico aponta que em 83,35% das respostas da Equipe Pedagógica, a categoria trabalho é tida como instrumento educativo, mas em nenhum momento aparece, por exemplo, o Instrumento Pedagógico denominado Plano de Estudo, que seria o principal Instrumento Pedagógico, pois daria sentido a todos os demais. A contradição está tão latente na CFR de Manfrinópolis, que grande parte de sua Equipe Pedagógica demonstrou não saber quais são os Instrumentos da PA, tanto destacados nos escritos e nos discursos dos seus teóricos, e que tornariam a PA uma modalidade de educação diferenciada. Analisemos o gráfico abaixo:

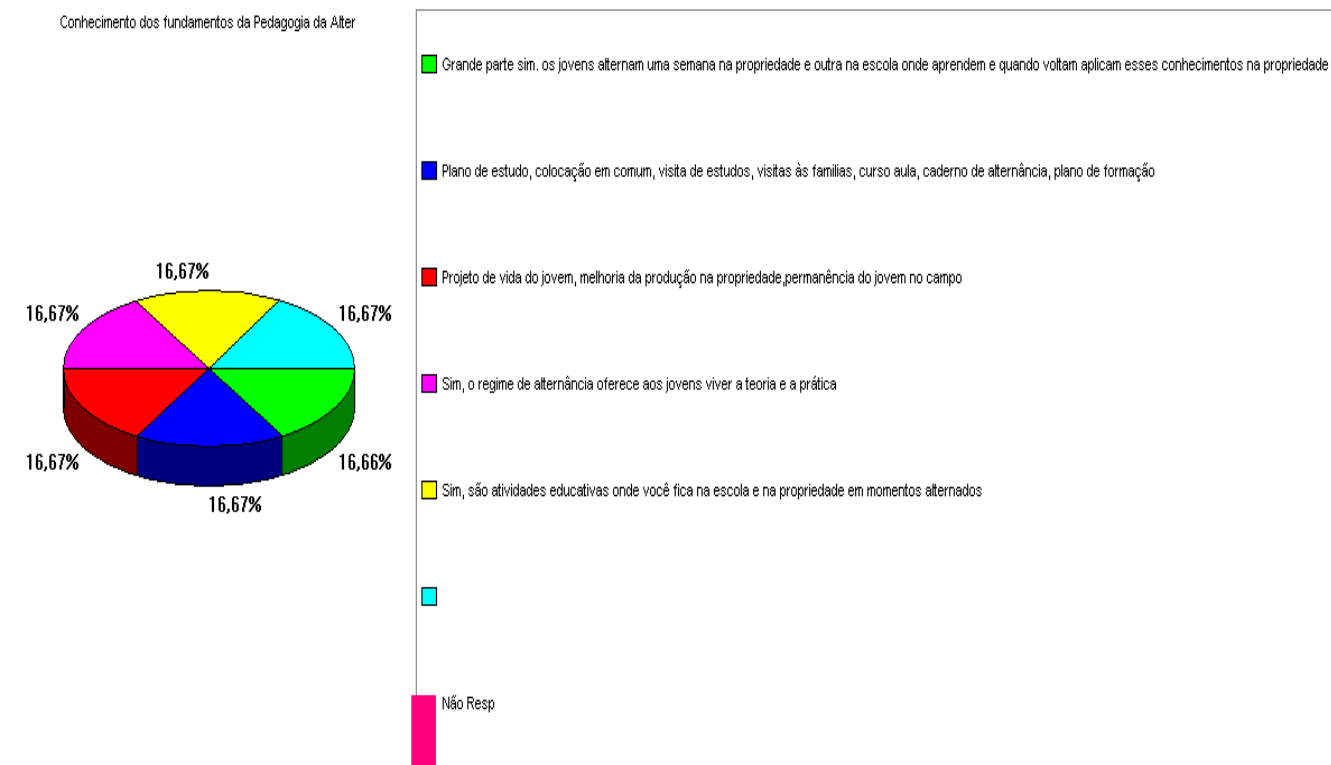


Gráfico 13– Conhecimento dos Fundamentos Pedagógicos da PA pela Equipe Pedagógica da CFR de Manfrinópolis-PR

Conforme anunciamos, e o gráfico acima corrobora, 83,41% da Equipe Pedagógica demonstrou não conhecer os instrumentos da PA, e apenas 16,67% apontou o caminho citando alguns Instrumentos.

Ainda sobre o Plano de Estudo, instrumento pedagógico destacado anteriormente, o nível de apreensão da realidade é somente a “descrição de fatos vistos no cotidiano pelos alunos e retrabalhados pelos professores” (OLIVEIRA, 2008, p.288). O problema, segundo Oliveira (2008, p. 288) “é que a realidade de muitos alunos não passa de uma realidade alienada, “com estes não tendo condições, sem a interferência de outras mediações como, por exemplo, da ciência, de entendê-la e/ou ter condições de pensar em situações que efetivamente a ultrapassem”. Como escreveu Kosik (2002), “o mundo não se apresenta ao pensamento de maneira imediata, sendo para isto necessário mediações que vão além das possibilidades do imediato”.

Em última instância, o levantamento da realidade dos alunos realizada pelas Casas Familiares Rurais traz dificuldades de seu efetivo entendimento, produzindo as primeiras dificuldades para a consolidação de seu projeto educativo. Isto ocorre tanto por ser executado por alunos que estão no início de

um percurso formativo, portanto “ainda desapropriados dos instrumentais científicos para tal, como pelo próprio método empregado, na verdade uma proposta que se limita à descrição fenomênica da realidade” (OLIVEIRA, 2008, p.288). Mesmo com esta característica a proposta de ensino das Casas Familiares Rurais, a partir de seu construtivismo, “recai no tipo de conhecimento que os alunos têm que aprender, eivado de utilitarismo⁷⁷, uma vez que este tem que ter ligação direta com a realidade dos alunos” (OLIVEIRA, 2008, p.289). Segundo Estevam (2003, p. 30), “cada um deve buscar o seu conhecimento, o conhecimento útil, aquele adequado as suas necessidades, pois ao mesmo tempo em que se alardeia, que se vive no mundo da informação, nunca se esteve tão distante dela”.

Esta concepção de construção do próprio conhecimento que esta presente na CFR de Manfrinópolis também é demonstrada por Gimonet quando escreve que, “desta forma, o ensino para os adolescentes tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagens. Atualmente ocorre o mesmo que ocorria naquela época, pois quantos conteúdos ensinados são um fardo inútil para aqueles que os recebem, uma vez que não têm significado algum?” (1999, p. 41). Assim, do conhecimento útil, passa-se para a desvalorização do conhecimento científico, já que, segundo Pineau (1999, p. 57), a escola da alternância:

É uma escola sem livros, sem textos para ler, sem papel para escrever, mas com muitas coisas a fazer, a suportar; é a escola da ação direta, da interação espontânea, das obrigações pesadas. (...) É uma escola sem programa. Ela é imprevisível e pode surgir à qualquer momento sob formas diferenciadas.

Essa ideia de não haver programa não confere com a realidade atual, pois como vimos a CFR de Manfrinópolis é dependente da Secretaria de Estado de Educação (SEED-PR) e de sua Política de Educação.

Na escola da alternância, além de não se considerar a necessidade de “aulas para os alunos”,

⁷⁷ Concepção filosófica, mantida em diferentes versões por, dentre outros, Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey, defendendo o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às conseqüências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos efeitos e conseqüências de uma idéia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma idéia está na concretização dos resultados que se propõe obter (JAPIASSU, 2001).

há uma relativa desconsideração da ciência, também na organização do trabalho escolar, que é realizado, com professores por área de conhecimento (linguagens e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias) e não por disciplina, como ocorre numa escola tradicional (OLIVEIRA, 2008, p.289).

Neste aspecto, a desvalorização do professor é apenas uma conseqüência da desvalorização do conhecimento científico, pois, a Casa Familiar Rural, segundo Pineau (1999, p. 57), “é uma escola sem mestre. Cada um é seu próprio mestre”. Decorrem daí duas características do projeto educativo das Casas Familiares Rurais que são tanto a “concepção ampla de currículo” e a supervalorização da participação dos pais que, segundo a análise de Hidalgo (2004), “pode fazer com que se aproximem do ideário pós-moderno”, como havíamos anunciado no início do capítulo.

4.1 A categoria trabalho na Pedagogia da Alternância frente às vertentes Pós-Modernistas

Como já havíamos anunciado no início deste capítulo, é possível uma aproximação entre a Pedagogia da Alternância e algumas vertentes filosóficas típicas do período chamado pós-modernidade⁷⁸, a saber: comunitarismo cristão, personalismo, pedagogia popular, fenomenologia e utilitarismo.

De acordo com Gimonet (1999, p. 40), “eles (os pais dos alunos, fundadores das *Maisons Familiales Rurales*, na França) inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola”. Ou ainda, segundo o mesmo autor, “as CFRs são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar”. (GIMONET, 1999, p. 43) A proposta objetiva “uma formação para um ‘ser humano integral’, caracterizada como aquela que traz elementos para a

⁷⁸ A pós-modernidade é o novo estilo; corrente de pensamento na qual se vive após a crise da modernidade; conseqüência do desencanto da razão e dos grandes conceitos ancorados nela; da incredulidade nos grandes relatos que têm dado sentido à história, legitimando projetos (sociais, políticos e econômicos) cujos resultados têm conduzido, em certas ocasiões, ao totalitarismo, à destruição e à conformidade. Os valores da pós-modernidade são: o relativo, a diversidade, o subjetivo, o prazer, o “light”, o presente, a secularização, o sentimento, a estética (ISKANDAR, 2001, p. 286).

preparação do indivíduo que vai além da formação técnica, mas que permita a este viver e desenvolver sua comunidade” (OLIVEIRA, 2008, p.290). Neste caso, parece claro a relação desta proposta com a proposta do comunitarismo cristão⁷⁹, uma vez que também para as Casas Familiares Rurais o “indivíduo somente se forma num coletivo, o coletivo de sua comunidade” (GIMONET, 1999, p. 81).

Estas proposições apresentam um cunho idealista,

haja vista que concebe as alterações no meio como consequência quase que direta da transformação das pessoas, sem considerar aspectos outros da realidade que devem ser alterados para se atingir os objetivos das Casas Familiares Rurais que, em última instância, é a permanência dos trabalhadores no campo (OLIVEIRA, 2008, p.290).

Oliveira (2008, p.290) encontra nos autores da Pedagogia da Alternância como Begnami (2006), Calvó (2002) e Gimonet (1999) elementos para afirmar que a “proposta de formação das Casas Familiares Rurais derivam do pensamento de Jean Piaget e dos existencialistas cristãos Carl Rogers, Paulo Freire e Emanuel Mounier”. Assim, como se pode perceber, o projeto educativo das Casas Familiares Rurais

é voltado ao combate ao fim das sociedades rurais, mas faz este combate pelo viés do existencialismo, na pedagogia do sujeito e com uma base cristã personalista, principalmente em Emanuel Mounier. Enfim [...] há uma base idealista e existencialista na concepção de mundo e em seu projeto educativo, características que podem aproximá-lo do ideário pós-moderno (OLIVEIRA, 2008, p.290).

Outra aproximação que fazemos com a PA é em relação ao personalismo. Segundo Goulart (2008, p. 65), “os pressupostos teóricos filosóficos da Pedagogia da Alternância foram inspirados na “concepção humanista da moderna filosofia da Educação da corrente personalista do existencialismo cristão estudada por Emmanuel Mounier”. Para ele,

O personalismo não é um sistema, mas uma atitude e uma filosofia da existência. É um humanismo novo que acredita numa atividade vivida e inesgotável de autocriação, de comunicação e de realização no homem. Centrada na ‘pessoa’,

⁷⁹ Comunitarismo cristão são aquelas concepções da vida social que apreciam e valorizam a família, o trabalho e os vínculos afetivos, culturais e sagrados com as comunidades como estruturantes da vida em comum. O comunitarismo agrário, por estes fundamentos, valoriza as tradições camponesas e associativas no campo (GUIMARÃES, 2006, p. 199).

essa filosofia constitui uma negação do individualismo, uma recusa do niilismo (...) convocando os homens a que 'refaçam o Renascimento', que se engajem na realização de uma humanidade e de uma ordem social onde desabrochem os valores da pessoa, no despertar pessoal e o 'despertar comunitário' (MOUNIER, 2004, p. 13).

Nas CFRs, foi sendo elaborada uma pedagogia, de forma “progressiva através de uma contínua pesquisa-ação que unia a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no meio externo” (GOULART, 2008, p. 65). Desse mesmo modo, para Ribeiro (2008, p. 03), a base teórica que sustenta a Pedagogia da Alternância, nessas experiências, “pode ser buscada nas concepções que destacam a pessoa do aluno e a sua participação na sala de aula, conferindo-lhe o papel central no processo de ensino-aprendizagem”.

Percebemos na CFR uma preocupação, também, com a formação do cidadão ativo, que participa e intervém na sua comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local e regional. Segundo Ribeiro (2008, p. 03), tais concepções “referem-se ao personalismo de Mounier e à teoria da Escola Ativa baseada em autores como: Dewey, Piaget, Montessori”. É possível ainda encontram semelhanças entre a PA e a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Dentre essas semelhanças destaca-se, segundo Ribeiro (2008, p. 03), que nas CFRs “o trabalho pedagógico parte de questões agrupadas em temas geradores, inspirados no Método Paulo Freire”. Um exemplo disso é quando

os monitores, junto com os jovens alternantes e pais, começam pelo levantamento de questões na propriedade e/ou na comunidade, no Tempo Comunidade - TC; levam essas questões ao debate, ao estudo e pesquisa no Tempo-Escola - TE, e retornam, no TC, com possíveis soluções ou experiências novas para serem aplicadas. Em tese, famílias, educandos, monitores e entidades mantenedoras participam da formulação dos temas geradores (RIBEIRO, 2008, p. 03).

Ao referir-se sobre o método Paulo Freire e à Educação Popular, Paiva (2003, p. 279) afirma que: “O método Paulo Freire para a Educação de Adultos, em 1962, representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna”. Partia de uma visão cristã de mundo influenciada

pelos pensadores franceses, e “recebia o influxo do pensamento ‘isebiano’⁸⁰, que ele considerava como o resultado da identificação com o despertar da consciência nacional” (PAIVA, 2003, p. 279). “Nacionalismo e cristianismo estavam presentes em seus pronunciamentos no Congresso de 1958” (GOULART, 2008, p. 66).

Nessa perspectiva, Goulart (2008, p. 66) aponta que se buscou nas práticas da Pedagogia da Alternância “as referências nos estudos da Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa, encontrada em autores como: Freinet, Decroly, Dewey, Cousinet, Montessori, e nas novas abordagens de Piaget, Rogers, Morin e Freire”. E a mesma autora diz que, ao estudar a Pedagogia da Alternância, observam-se “pressupostos teóricos em comum nas formulações pedagógicas e concepções democráticas e emancipatórias conhecidas como práticas progressistas da Educação” (2008, p. 66).

Segundo Gimonet (1999), entre a Pedagogia da Alternância e a Educação Popular, pensada por Freire, destaca-se que: “ambas nasceram fora da academia, nasceram da mobilização popular. No Brasil, a PA surge na época das reformas do modelo desenvolvimentista, enquanto na França surgiu pelo Movimento “*Sillons Rurais*”⁸¹”.

Para Goulart (2008, p. 67), Paulo Freire queria dirigir-se

ao homem-massa, oprimido de consciência, bestializado pela opressão colonial, e a Pedagogia da Alternância alimenta-se dos mesmos ideais quando dirige-se ao jovem agricultor e sua família e à micro-organização cooperativa de famílias que também se sentiam excluídos da escola oficial francesa naquela época.

Assim, ambas buscam a utopia de vida melhor e futuro novo, contra as fórmulas prontas e também ambas se inspiram na ética cristã e na corrente personalista (GOULART, 2008, p. 67). Tanto na

⁸⁰ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros ou ISEB foi um órgão criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. O ISEB funcionou como núcleo irradiador de ideias e tinha como objetivo principal a discussão em torno do desenvolvimentismo e, a princípio, a função de validar a ação do Estado, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Foi extinto após o golpe militar de 1964, e muitos de seus integrantes, os *isebianos*, foram exilados do Brasil. Os debates eram centrados nos rumos a serem tomados pelo desenvolvimento nacional, e na construção de uma ideologia do desenvolvimento, que pudesse por sua vez orientar a burguesia na condução do processo de transformação e desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil. (WIKIPÉDIA, 2012).

⁸¹ Movimento que se organizou a partir de interesses de jovens, que sendo estudantes, queriam promover uma nova forma de estudo no seu contexto e em busca de uma outra sociedade (GOULART, 2008).

Educação Popular, de Paulo Freire, como na Prática da Formação da Pedagogia da Alternância, “estas demandam a máxima competência, dedicação e compreensão dos atores envolvidos, enquanto Freire busca a competência política à Pedagogia da Alternância, bem como, competência profissional para as duas questões, que são imbricadas” (GOULART, 2008, p. 67).

Como princípios na aplicação, as duas Pedagogias procuram, na “base epistemológica, “aprender fazendo e o pensar agindo”, portanto o prático e o teórico articulados” (GOULART, 2008, p. 67). Pois entram no compromisso com a transformação da realidade, partindo do contexto do aluno com os seus saberes, curiosidades, capacidade de investigar e de se comunicar. Tudo isso num processo permanente de construção cultural “mediatizados pelo mundo”, na formação do novo ator social” (GOULART, 2008, p. 67).

Das considerações acima, destaca-se que a Educação Popular, “foi uma manifestação de reação e crítica à Escola Nova, que abriu espaço para formas alternativas de formação/escolarização como a que se realiza nas CFR que adotam o Sistema da Pedagogia da Alternância sustentada na Educação Popular” (GOULART, 2008, p. 68).

Já a aproximação com a fenomenologia é notória em diversos aspectos, os quais passamos a elucidar a partir de agora. Para Husserl⁸²

⁸² Criador da fenomenologia, Husserl nasceu em Prosznitz, na Morávia (atual República Tcheca), tendo estudado matemática e filosofia nas Universidades de Leipzig, Berlim e Viena, onde sofreu a influência de Brentano. Foi professor nas Universidades de Halle (1887), Göttingen (1906) e Freiburg (1938). Sua filosofia desenvolveu-se inicialmente como uma reação contra o psicologismo e o naturalismo, então largamente dominantes nos meios acadêmicos alemães. Conservou da influência de Brentano a retomada do conceito aristotélico de intencionalidade, entendido aqui como a direção da consciência ao objeto, ao real, que é definidora da própria consciência e que será um dos conceitos-chave de sua teoria fenomenológica. Sua obra *Idéias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica* (1913) propõe a fenomenologia como uma investigação sistemática da consciência e de seus objetos. Segundo Husserl, os objetos se definem precisamente como correlatos dos estados mentais, não havendo distinção possível entre aquilo que é percebido e nossa percepção. A experiência inclui, entretanto, não só a percepção sensorial, mas todo objeto do pensamento. A filosofia de Husserl é assim uma forma de idealismo transcendental, fortemente influenciada por Kant, uma tentativa de descrição fenomenológica da subjetividade transcendental. dos modos de operar da consciência. Foi grande a influência de Husserl na filosofia contemporânea, especialmente na Alemanha, onde Heidegger e Scheler foram seus discípulos. e na França, mais diretamente com o desenvolvimento de uma filosofia fenomenológica (*Merleau-Ponty) e indiretamente com o existencialismo. Suas obras mais importantes são: *Filosofia da aritmética* (1891) e *Investigações lógicas* (1900-1901) da chamada fase “pré-fenomenológica”, *A filosofia como ciência rigorosa* (1910-1911), *Idéias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica* (1913), *Lógica formal e transcendental* (1929), *Meditações cartesianas* (1931), *A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental* (1936) (JAPIASSU, 2001).

o conhecimento de uma determinada coisa só é possível pela intencionalidade da consciência. E o mundo, conseqüentemente, só existe para nós como produto intencional, daí a tarefa da fenomenologia de salvar o sentido deste mundo. A intencionalidade fenomenológica é vivida de consciência e produção de um sentido que permite perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido (1996, p. 54).

Neste sentido, a intencionalidade da consciência provém de sua natureza lógico-transcendental, e o transcender da consciência é o dirigir-se à outra coisa que não é o próprio ato da consciência. O mundo só surge como fenômeno, como significação, por causa da consciência intencional, esta é um pensamento intencionado pelo sujeito. Assim, segundo Husserl (1996), a própria ciência emerge de algo anterior a ela mesma, do campo das experiências pré-científicas e pré-categoriais, que é um a priori concreto, chamado então de "Lebenswelt". Este é um tema presente desde o começo no pensamento de Husserl. O mundo da vida é a fonte do sentido dos conceitos científicos. O que Husserl entende por Lebenswelt? Ele não entende o mundo a partir da nossa atitude natural. Trata-se, na atitude fenomenológica, de suspender nossa atenção nesse horizonte para ocupar-nos exclusivamente com o próprio mundo da vida, ou seja, como tem lugar para nós a permanente consciência da existência universal, do horizonte universal dos objetos reais, efetivamente existentes.

O ápice da investigação fenomenológica não é tanto o ser no mundo, mas sim o seu sentido. O Lebenswelt é o âmbito de nossas originárias formações de sentido do qual nascem as ciências. É um a priori dado com a subjetividade transcendental.

Mundo da vida experimentado pelo homem significa uma realidade rica, polivalente e complexa, que o próprio homem engendra. Análogo a isso vale ressaltar que o Lebenswelt é constituído também pela história, linguagem, cultura e valores. Falando em experiência, é lacônico quereremos reduzi-la apenas ao sensível e tangível do mundo físico. A experiência é um ato da consciência. Husserl (1996), busca a experiência além da experiência das ciências objetivas vinculada ao Lebenswelt. Por isso, ele considera o Lebenswelt um a priori das ciências. Para ele, a experiência é um suporte das ciências e toda experiência encontra-se condicionada e determinada por um horizonte pré-dado; a polaridade sujeito-objeto. Sujeito e objeto encontram-se

englobados pelo mundo e pela história; o mundo da vida. O mundo da vida tem o homem como centro, para Husserl (1996).

Como podemos constatar, a corrente de pensamento denominada fenomenologia desconsidera toda e qualquer circunstância histórica, tendo em vista que somos seres históricos. E é esse tipo de pensamento que encontramos intrínseco à Pedagogia da Alternância desenvolvida nas CFRs e, principalmente, na CFR de Manfrinópolis. O discurso inerente à Pedagogia da Alternância nesta CFR tem se mostrado falacioso, liberal e de cunho fenomenológico, isto é, quer justificar a situação de cada indivíduo jogando a responsabilidade pela aprendizagem neles próprios. Sendo que para que o aluno consiga sobreviver no campo, a Pedagogia da Alternância pensa num projeto educativo que prescinde do trabalho disciplinar. Assim, “trabalha com o princípio de organizar seu trabalho a partir de temas do interesse do aluno oriundos, necessariamente, de sua vida cotidiana, em seu estabelecimento agrícola e/ou na comunidade em que vive” (OLIVEIRA, 2008, p.386).

Porém, quando perguntados (os jovens) se já estão elaborando seus respectivos Projetos de Vida do Jovem, obtivemos o seguinte:

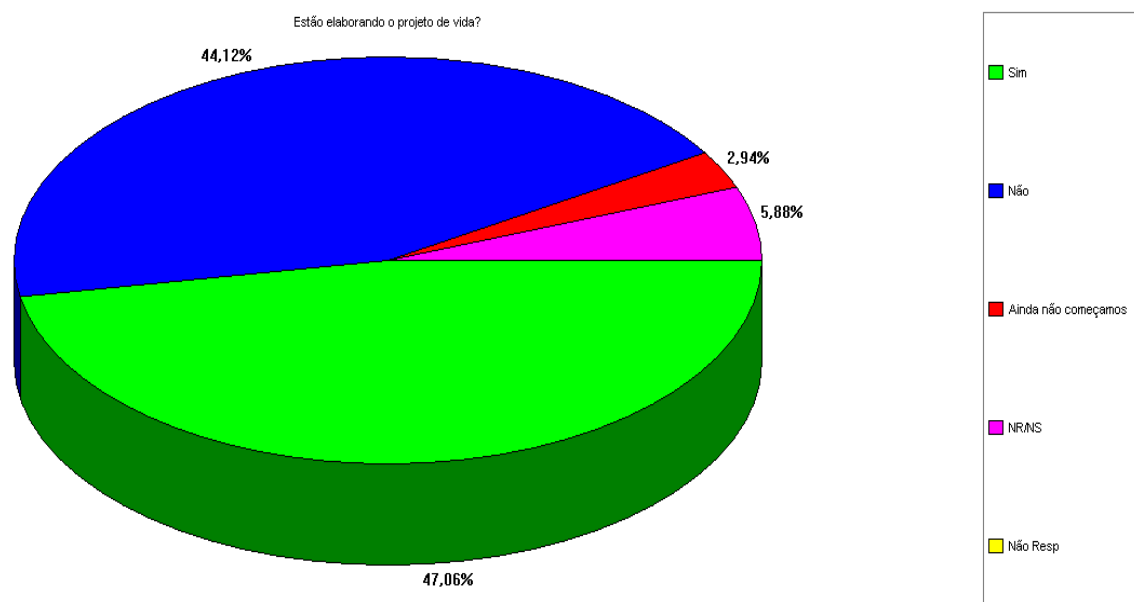


Gráfico 14 – Elaboração do Projeto de Vida do Jovem da CFR de Manfrinópolis-PR

A partir do gráfico acima constatamos que 44,12% dos jovens entrevistados não estão elaborando o seu Projeto de Vida, considerado um dos instrumentos da PA; 47,06% já estão elaborando, e 5,88% não responderam.

E quando questionados sobre quais as metas para depois do término do Ensino Médio com Qualificação em Agricultura com Ênfase em Agroecologia, obtivemos:

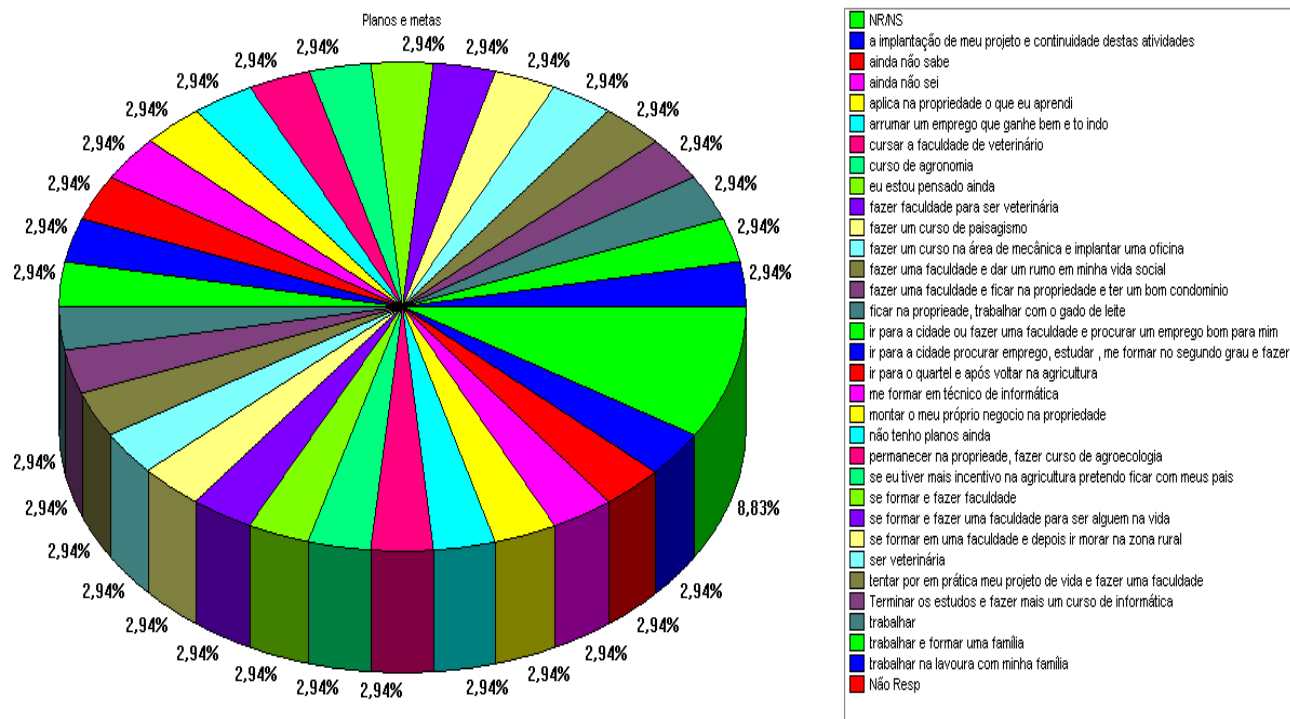


Gráfico 15– Planos e Metas dos Jovens da CFR de Manfrinópolis-PR

No gráfico acima vemos que 20,29% dos jovens não têm metas para após o egresso da CFR. Temos ainda, conforme o gráfico que 26,46% dos jovens tem suas metas desvinculadas à atividades agrícolas, como por exemplo eles mesmo apontam: “me formar em técnico em informática”, “ir para a cidade procurar emprego” ou “abrir uma oficina”, etc. Dentre todos os entrevistados, apenas 29,4% foram claros em suas respostas mostrando interesse em ficar na propriedade. Estes dados nos ajudam a entender que sem a construção de um Projeto de Vida do Jovem, as metas fogem à proposta da CFR que é Qualificação em Agricultura com Ênfase em Agroecologia, pois muito jovens não pretendem permanecer na agricultura, contudo ao mencionar que pretendem permanecer a sua iniciativa não está ligada à formação que obtiveram na CFR.

Outro fator que verificamos é que a CFR de Manfrinópolis desenvolve, a princípio, um diagnóstico de temas que interessam ao jovem e, a partir destes, há a tentativa de vinculá-los ao conteúdos disciplinares. Estes, assim,

“somente são trabalhados se puderem ser ligados aos temas de interesses dos alunos, que são retirados de sua realidade empírica, na medida em que são úteis para a uma melhor compreensão do tema” (OLIVEIRA, 2008, p.386).

Nesse sentido há também, aproximando o ideário das Casas Familiares Rurais aos ideais pós-modernos, “a clara desvalorização do conhecimento científico e da escola enquanto socializadora do conhecimento científico elaborado pela humanidade e a supervalorização de atividades para a suposta construção do conhecimento” (OLIVEIRA, 2008, p.386).

Com efeito, as propostas pedagógicas da CFR acabam circunscrevendo-se a um “utilitarismo explícito, pois resume o universo da formação do aluno aos temas do seu cotidiano, buscando ensinar, unicamente, aquilo que sua realidade imediata lhe coloca e exige” (OLIVEIRA, 2008, p.386). Isso é visível na CFR de Manfrinópolis no Instrumento Pedagógico denominado Plano de Estudos, atividade conduzida por uma monitora por meio da qual os jovens desenvolvem questões a partir de um tema gerador. O tema gerador é escolhido pelos próprios jovens, sem a intervenção da referida monitora. Por exemplo, para uma semana específica de aula foi escolhida a Fruticultura como tema gerador⁸³. Após essa escolha, os próprios jovens formulam as questões, sendo que estas deverão ser respondidas com a família na Semana da Alternância, e levadas para a CFR respondidas onde serão apresentadas e discutidas no momento da troca de experiências⁸⁴.

Durante a discussão⁸⁵ sobre o tema gerador, alguns jovens indagaram sobre a real necessidade e importância daquele Tema Gerador, no caso, a Fruticultura, questionando se não seria mais viável estudar e aprender mecânica de tratores, regular plantadeiras, etc. Mais uma vez, percebe-se que quem escolhe o que quer aprender é o aluno. Como se pode constatar, o utilitarismo do Projeto Pedagógico das CFRs é tão significativo que chega “ao pragmatismo de ter que ensinar o que interessa ao aluno, com o ensino se pautando por questões que resolvam problemas imediatos e pessoais e/ou de pequenos grupos” (OLIVEIRA, 2008, p.386).

⁸³ A escolha do tema gerador é feita aleatoriamente.

⁸⁴ Instrumento pedagógico da PA.

⁸⁵ Presenciamos essa discussão durante a o período de pesquisa de campo realizado em 2011.

Não obstante, há que se destacar que na CFR de Manfrinópolis os temas escolhidos para os estudos são definidos a partir do utilitarismo⁸⁶ e do pragmatismo.

Outra questão que não podemos esquecer é que o período de trabalho efetivo com os conteúdos é ainda mais reduzido, “haja vista serem trabalhados por um professor multidisciplinar que, em sua imensa maioria, com certeza não domina todos os temas das disciplinas que trabalha” (OLIVEIRA, 2008, p.388). E isso é colocado como ponto positivo para o ensino, com o argumento que o atendimento ao aluno é praticamente personalizado. Encontramos na CFR de Manfrinópolis, o caso de uma professora que assumiu as aulas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ou seja, cabia-lhe lecionar as disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, contudo sua graduação é em Geografia. Esta professora, indagada sobre os motivos que a levaram a lecionar na CFR, respondeu-nos: “não domino as demais disciplinas, mas assumi as aulas por considerar o local mais agradável e melhor para trabalhar”⁸⁷.

Isso se percebe no gráfico abaixo, na fala de uma das professoras:



Gráfico 16 – Motivos que Levaram os Professores e Monitores a Trabalharem na CFR de Manfrinópolis-PR

⁸⁶ Doutrina ética defendida sobretudo por J. Bentham e J. S. *Mill. Na definição de Mill, "as ações são boas quando tendem a promover a felicidade, más quando tendem a promover o oposto da felicidade". As ações, boas ou más, são consideradas assim do ponto de vista de suas conseqüências, sendo o objetivo de uma boa ação, de acordo com os princípios do utilitarismo, promover em maior grau o bem geral. As críticas ao utilitarismo geralmente apontam para a dificuldade de se estabelecer um critério de bem geral, para o fato de que essa doutrina aceita o sacrifício de uma minoria em nome do bem geral, e para a não-consideração das intenções e motivos nos quais a ação se baseia, levando em conta apenas seus efeitos e conseqüências (JAPIASSU, 2001).

⁸⁷ Transcrição de fala.

Percebemos nas respostas mostradas neste gráfico que 83,35% da Equipe Pedagógica julga ter afinidade com a agricultura, mas no que se refere à modalidade da Pedagogia da Alternância, somente uma resposta cita que a CFR trabalha com uma modalidade diferenciada e, por isso, quis trabalhar neste local. Dos 68,68% dos profissionais que são cedidos pela SEED, nenhum argumentou que a escolha da CFR se deu por falta de opção, mas em conversa, 33,34% desses profissionais alegaram terem “aceitado o desafio para “fechar” o número de aulas em um só local⁸⁸”.

No que se refere à modalidade da alternância, percebemos na CFR de Manfrinópolis, a prática em que o jovem intercala períodos de uma semana de estudo na escola com outras semanas fora dela, mas, “por mais que desenvolva trabalhos em sua comunidade, acaba significando redução do tempo de trabalho e estudo na escola” (OLIVEIRA, 2008, p.388). Portanto, nesse tipo de modalidade “há sério risco da perda de conteúdo científico por parte dos alunos, com esta representando mais uma forma de esvaziamento da escola e da educação” (OLIVEIRA, 2008, p.388). E sendo financiado com recursos do fundo público, “mas controlado pela burguesia, esse tipo de ensino, se enquadra no movimento de expansão de inclusão do maior número possível de pessoas na escola, mas numa escola com reduzida capacidade de ensinar” (OLIVEIRA, 2008, p.388).

Por isso, constatamos que o foco no ensino na CFR não está na totalidade do conhecimento científico, mas na particularidade de cada aluno, ou seja, o que vale é o que cada um pensa e acha. O que tem aparecido na CFR de Manfrinópolis é uma supervalorização do ensinamento de saberes, sem que se coloque a mesma importância para o ensino de conhecimentos científicos. Estas ideias partem do “pressuposto existencialista que o mundo é o sentido que cada indivíduo dá a ele, sendo, portanto, função da escola “comunicar os saberes” que cada indivíduo tem deste. Assim, abre-se espaço para uma supervalorização dos saberes a ponto destes serem igualados ao conhecimento científico” (OLIVEIRA, 2008, p.391).

Na opinião de Zanella (2006, p.17),

⁸⁸ Transcrição de fala.

isto reflete a impossibilidade da existência de uma educação do campo tendo como base as categorias do materialismo histórico. Este, ao tomar objetivamente a realidade, não abre mão do conhecimento científico como a forma mais avançada e necessária para o entendimento da realidade social e, portanto, da escola como instituição necessária para a sistematização e socialização deste conhecimento. A escola e a teoria – o conceito, portanto – são essenciais para a transformação social.

Esta diferença, entretanto, entre o que efetivamente pensam os formuladores destes projetos e o materialismo histórico “está em que para este último a realidade existe independentemente da consciência” (OLIVEIRA, 2008, p.392). Assim, há uma realidade objetiva que tem que ser entendida objetivamente e, para isto, os seres humanos têm que se apropriar daquilo que a humanidade produziu para conhecer o mundo. Ou seja, “os seres humanos têm que apropriar-se da ciência, tendo esta, portanto, papel de destaque na escola” (OLIVEIRA, 2008, p.392).

O que permite à proposta pedagógica da PA das CFRs difundirem uma igualdade entre conceito científico e saberes

somente pode vir de suas concepções idealistas segundo o qual, diferentemente do materialismo histórico, é a idéia que produz o mundo. Este abre caminho para seus derivantes fenomenológicos e existencialistas, segundo o qual a consciência existe para o objeto, e que para o objeto existe apenas a consciência (OLIVEIRA, 2008, p.392).

Sendo assim, o mundo é a “consciência do mundo” e, portanto, há a necessidade de, para transformá-lo, que os alunos se descubram portadores de saberes que devem se contrapor a outros saberes, os de outra comunidade, a científica. Esta “é a ligação destes projetos com o ideário pós-moderno e sua negação do materialismo histórico” (OLIVEIRA, 2008, p.392).

Uma educação revolucionária que vá além do capital “necessita da apropriação pelos indivíduos, e pelos trabalhadores em especial, do arcabouço científico-filosófico-cultural construído pela humanidade ao longo de sua história, a condição primeira para formar indivíduos livres” (MÉSZÁROS, 2005).

Oliveira (2008, p. 392), parafraseando Mézáros (2005) afirma que os

trabalhadores devem tomar para si projetos de educação que os eduquem, fugindo das condicionalidades educativas impostas pela burguesia, via Estado, mas esta educação não deve prescindir, jamais, da teoria. Aliás, com o largo financiamento do Estado burguês a estes projetos de educação do campo e a este tipo de educação, esta não deixa de ser uma educação adequada às atuais formas de acumulação do capital no mundo.

Portanto, diz Oliveira (2008), esses projetos “não deixam de ser formas da educação que a burguesia quer e necessita dar aos trabalhadores”. E continua: esta época de neoliberalismo traz consigo “a filosofia do irracionalismo, que leva à necessidade da adequação da escola para a continuidade da acumulação capitalista nos moldes do recuo da teoria e, portanto, da desvalorização do trabalho com o conhecimento objetivo, com o conceito” (OLIVEIRA, 2008, p.392).

Com efeito, ao tentar igualar o saber ao conhecimento científico, a educação proposta nesta CFR não representa os interesses dos trabalhadores, mas sim da burguesia.

4.2 A CFR e a (des)qualificação para o trabalho do jovem agricultor

Como vimos, na CFR de Manfrinópolis a formação é voltada para a Qualificação em Agricultura com ênfase em Agroecologia. Segundo Mesacasa (2011, p. 09), a CFR objetiva a valorização dos jovens do campo “construindo e compartilhando conhecimentos teóricos e práticos junto com a comunidade e a família, instrumentalizando saberes empíricos, acumulados através de gerações”. E oferece também aos jovens de ambos os sexos

uma qualificação profissional voltada ao Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente, Agropecuário, Associativo e Artesanal. Através de Palestras, Visitas de Estudo, Oficinas de Artesanato, de Reciclagem de Lixo, e Cursos de Agroecologia (MESACASA, 2011, p. 09).

Um equívoco conceitual aparece latente nessa fala, pois quando a autora destaca sobre “os saberes empíricos acumulados através das gerações”, percebemos que o termo empírico está descontextualizado, ou seja, o termo empírico que provem do grego – *empeiria*, significa experiência, mas não uma experiência qualquer (religiosa, metafísica, et.al, mas sim uma experiência que provem dos sentidos.

A ideia que esta posta na CFR é que se possibilite o máximo possível aos jovens a continuidade de seus estudos e o desenvolvimento de seus Projetos de Vida em suas propriedades, com sua família, por meio dos quais os tornem atores da sua própria formação. Sob essa perspectiva, os jovens

são acompanhados periodicamente pela Equipe Pedagógica, que vai ao encontro destes nas suas propriedades, onde, especificamente os monitores repassam os conhecimentos técnico-educativos, com o objetivo de proporcionar uma maior sustentabilidade na exploração da agropecuária, através dos recursos naturais da propriedade agrícola. Este momento seria uma complementação dos conteúdos estudados nas aulas na semana que os jovens estão na CFR. Ou seja, seria uma tentativa de por em prática o que foi teorizado na CFR. A incoerência que aparece, neste momento, é que o objetivo da CFR é qualificar os jovens em Agroecologia e possibilita-se uma formação contraditória, ou seja, proporciona-se uma formação que vai na contramão da demanda do município, que é avicultura de integração e bovinocultura de corte e leiteira e ensina-se agroecologia. Isso faz com que a formação caminhe contra o desenvolvimento da região. E é justamente o desenvolvimento da região que é a proposta da CFR. E mais, isso contradiz a proposta da própria PA que é a formação integral do jovem, como vimos anteriormente.

Abaixo, demonstramos de onde surgem os provimentos/renda das famílias dos jovens envolvidos na CFR:

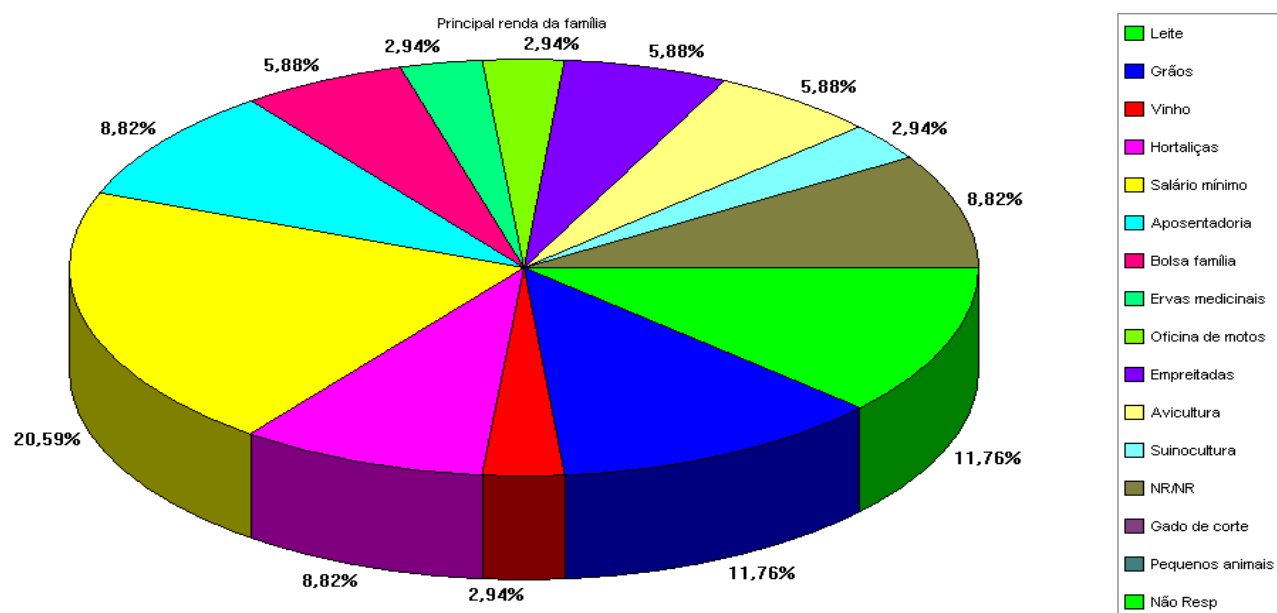


Gráfico 17– Principal Renda da Família do Jovem da CFR de Manfrinópolis-PR

Conforme nos mostra o gráfico acima, 20,59% da renda das famílias dos jovens que frequentam a CFR de Manfrinópolis provém do salário mínimo. Em

segundo lugar, provém da atividade leiteira com 11,76% e a produção de grãos também com 11,76%. A produção de alimentos aparece como uma atividade de subsistência e não com fins comerciais. A Equipe Pedagógica da CFR foi indagada se as propriedades dos jovens são agroecológicas, pois na CFR a ênfase é em Agroecologia. O gráfico abaixo mostra as respostas obtidas:

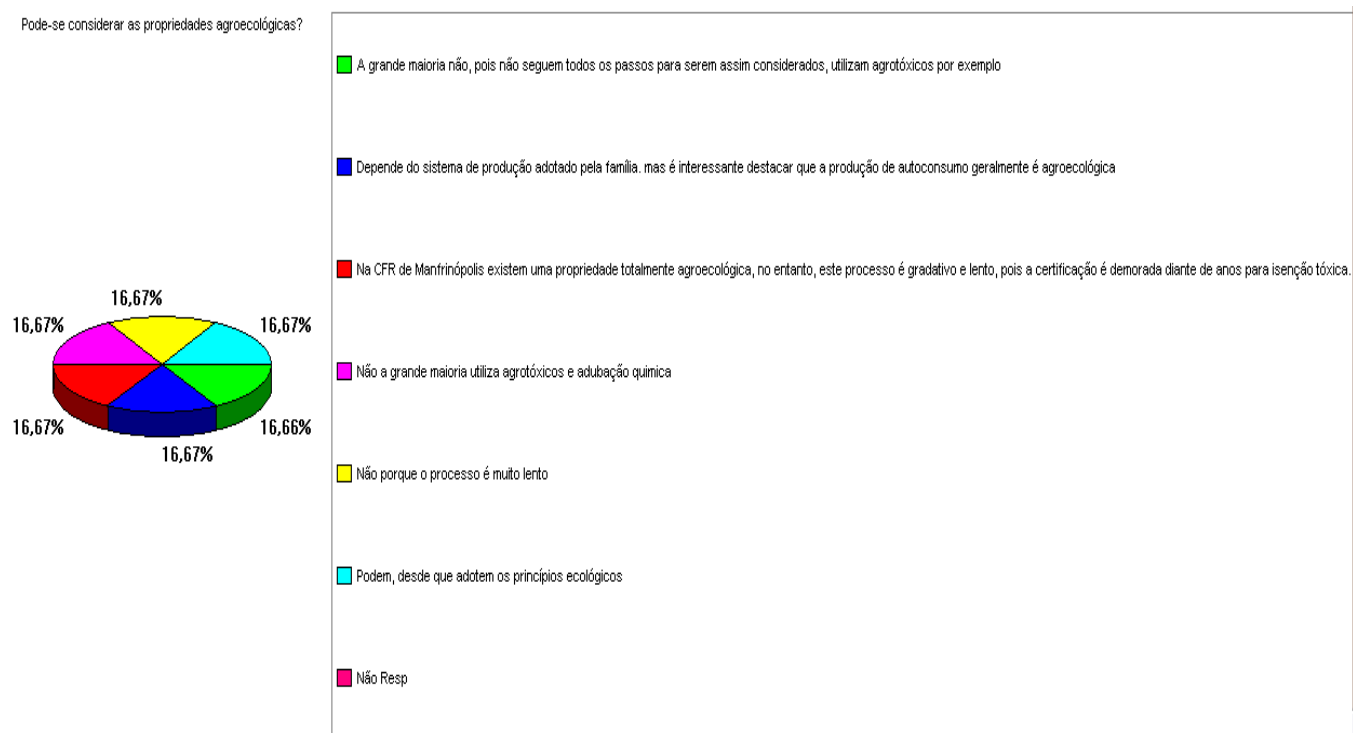


Gráfico 18 – As Propriedades dos Jovens da CFR de Manfrinópolis –PR podem ser Consideradas Agroecológicas?

Percebe-se, no gráfico acima, que para apenas 16,67% da Equipe Pedagógica das respostas está claro o conceito de Agroecologia⁸⁹ e 83,33% demonstram não ter clareza se as propriedades podem ser consideradas agroecológicas ou não. Os conceitos de Agroecologia demonstrados no gráfico apresentam apenas o senso comum e não o teor científico em suas

⁸⁹ “Considera-se Agroecologia como Ciência ou campo de conhecimentos de natureza multidisciplinar, cujos ensinamentos pretendem contribuir na construção de estilos de agricultura de base ecológica e na elaboração de estratégias de desenvolvimento rural, tendo-se como referência os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional” (ALTIERI, 2004, p 43).

respostas. Já as respostas dos alunos apontam o resultado das incertezas e despreparo da Equipe Pedagógica, no que tange ao entendimento do conceito de agroecologia.

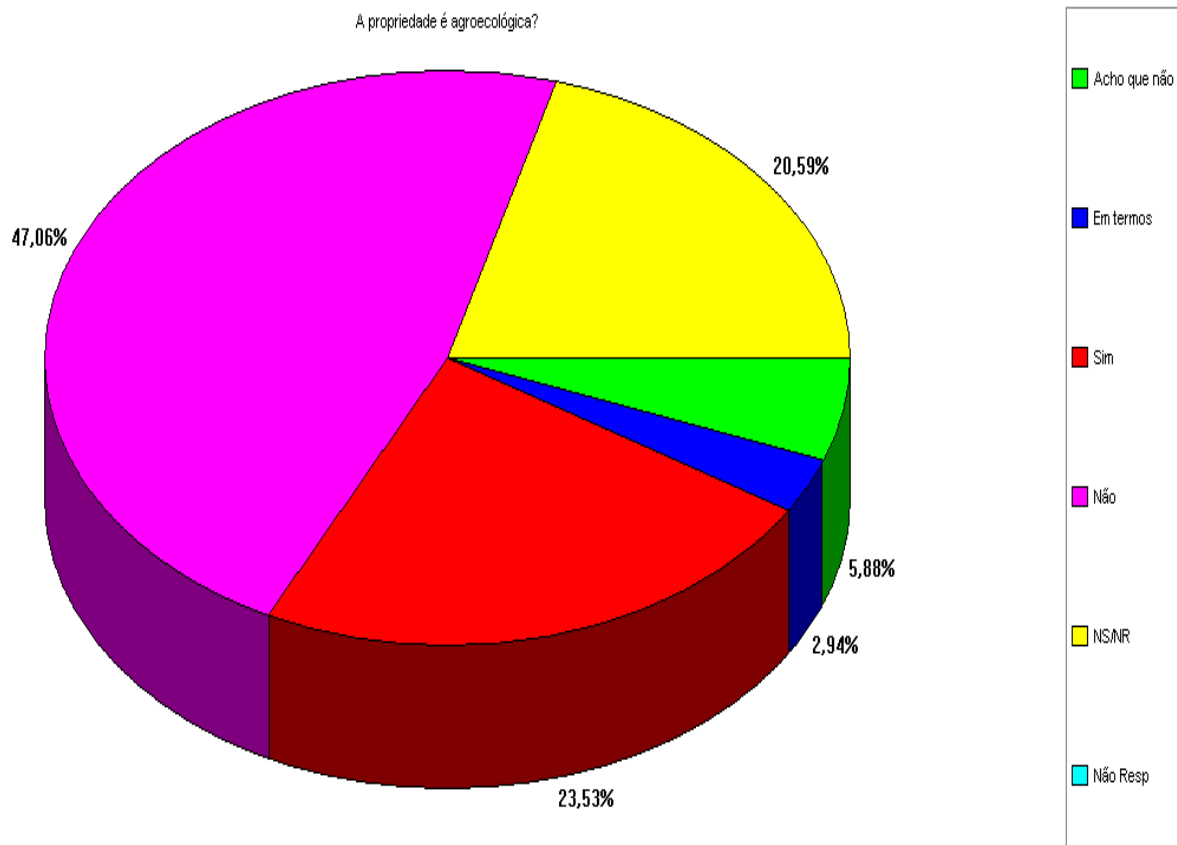


Gráfico 19– A sua propriedade pode ser considerada agroecológica?

O gráfico nos mostra que para 47,06% dos jovens entrevistados a propriedade de suas famílias não pode ser considerada agroecológica. E 23,53% afirmaram que a sua propriedade pode ser considerada agroecológica. O que deve ser levado em conta nesses dados é a constatação que a proposta de Curso de Ensino Médio com Qualificação em Agricultura com Ênfase em Agroecologia está descontextualizada e conseqüentemente anda na direção oposta à base econômica do município, uma vez que a base econômica do município, como vimos, é frango, gado de corte e leiteiro e grãos e a CFR qualifica jovens em agroecologia.

Também não está clara para os alunos qual a diferença entre produzir de forma agroecológica e de forma orgânica⁹⁰, uma vez que quando inquiridos

⁹⁰ “É importante destacar que ser orgânico não significa ser agroecológico, o orgânico é uma das muitas alternativas agroecológicas, além de ser orgânico, é preciso se ter uma preocupação com

sobre quais os produtos produzidos agroecologicamente, obtivemos as seguintes respostas:

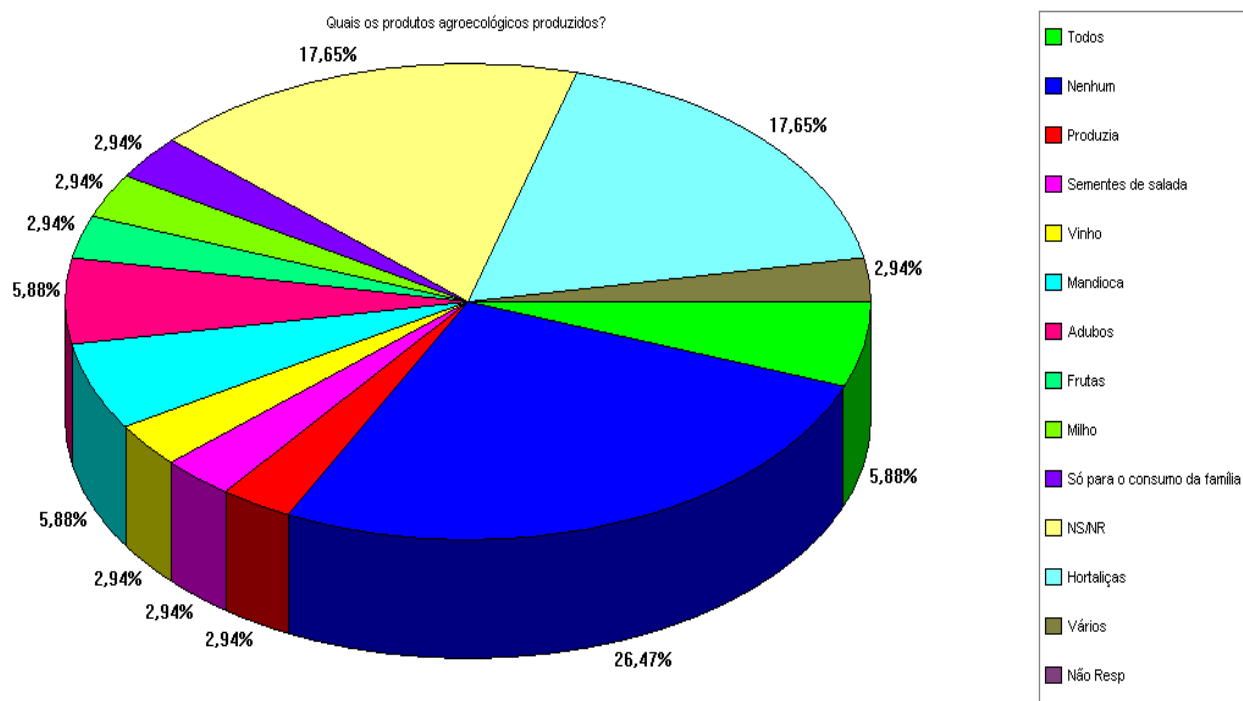


Gráfico 20 – Produtos agroecológicos produzidos na propriedade dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR

Nas respostas dos jovens há uma contradição, pois num primeiro momento afirmam que a sua propriedade não pode ser considerada agroecológica, mas depois mencionam que os produtos nelas produzidas são agroecológicos. Apenas 26,47% disseram que a propriedade não produz produtos de forma agroecológica. Por outro lado, 73,47% disseram que a propriedade produz produtos agroecológicos. Essa contradição aponta, mais uma vez, uma confusão entre produzir de forma agroecológica e de forma orgânica. Pois as respostas dos jovens mostra que os alunos consideram agroecológicos produtos produzidos sem agrotóxicos.

todo o entorno, não adianta utilizar insumos orgânicos, é preciso acabar com a monocultura e rever as relações de trabalho e do meio ambiente. Segundo autores diversos, a agroecologia diferencia-se da agricultura orgânica e da agricultura sustentável por ser uma base científica, de princípios que são aplicáveis de forma orgânica, ou de outras formas, para se chegar a uma agricultura sustentável. A agricultura orgânica, entretanto é um sistema de produção caracterizado por um conjunto de técnicas que se aplicam ao princípio da agroecologia mas que não serão ecológicas se houver substituição de insumos. Neste caso, não possuirão base agroecológica” (ABREU & NETO, 2007).

O tamanho/extensão das propriedades é outro dado significativo que nos ajuda a entender a relação entre trabalho e capital na CFR de Manfrinópolis. Vejamos:

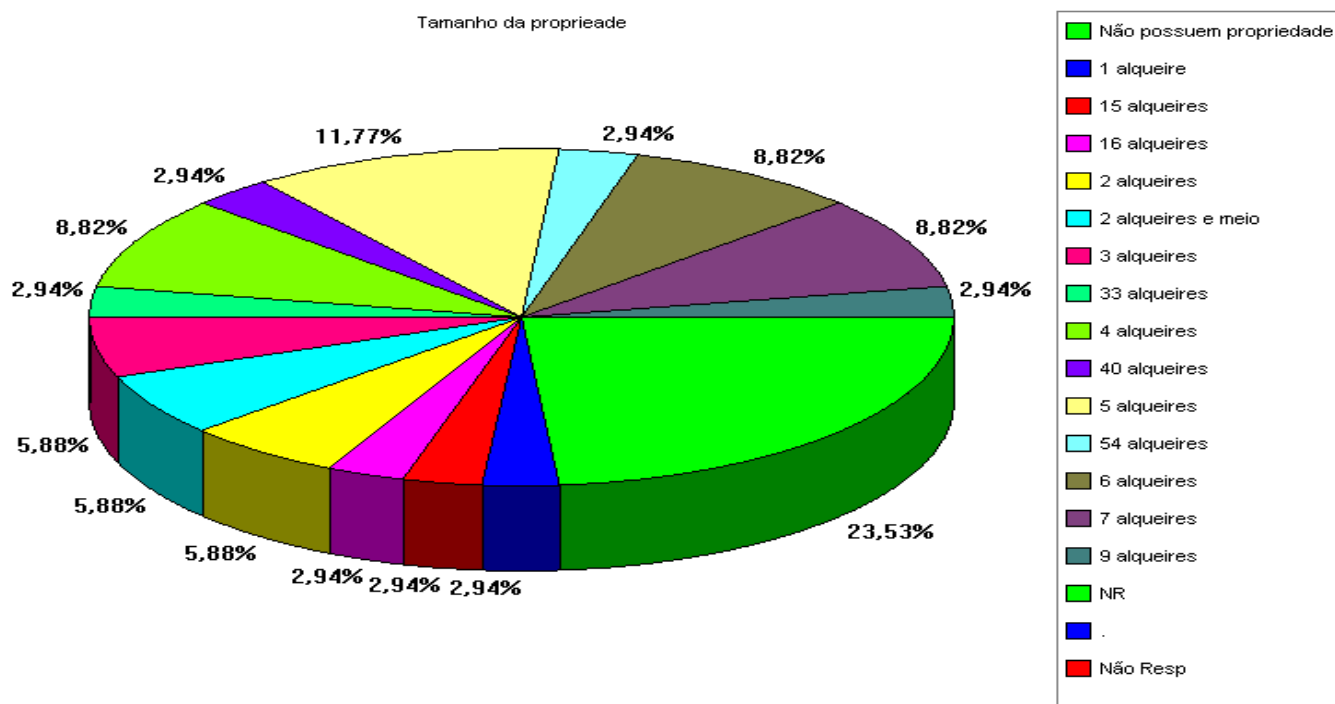


Gráfico 21 – Tamanho da propriedade dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR

Apenas 11,76% das propriedades possuem quantidade acima de 10 alqueires e 64,71% possui entre 1 a 10 alqueires e 23,53% não possuem propriedade ou são meeiros⁹¹ ou arrendatários⁹². Como podemos inferir, a maior parte das propriedades das famílias dos jovens é considerada pequena⁹³, caracterizando-se, pois, como agricultura de base familiar⁹⁴. Mas, outro dado sobre as propriedades também é de fundamental relevância para

⁹¹ Meeiro: “É aquele que, comprovadamente, tem contrato com o proprietário da terra, exerce atividade agrícola, pastoril ou hortifrutigranjeira, dividindo os rendimentos obtidos” (DATAPREV, 2012).

⁹² Arrendatário: “É aquele que, comprovadamente, utiliza a terra, mediante pagamento de aluguel ao proprietário do imóvel rural, para desenvolver atividade agrícola, pastoril ou hortifrutigranjeira” (DATAPREV, 2012).

⁹³ Até quatro módulos fiscais uma propriedade rural é considerada pequena no Sudoeste do Paraná segundo o INCRA (2012). Cada módulo fiscal equivale 18,4 alqueires.

⁹⁴ A agricultura de base familiar é constituída por pequenos e médios produtores e representa a imensa maioria de produtores rurais no Brasil. São cerca de 4,5 milhões de estabelecimentos, dos quais 50% no Nordeste. O segmento detém 20% das terras e responde por 30% da produção global. Em alguns produtos básicos da dieta do brasileiro como o feijão, arroz, milho, hortaliças, mandioca e pequenos animais chega a ser responsável por 60% da produção. Em geral, são agricultores com baixo nível de escolaridade e diversificam os produtos cultivados para diluir custos, aumentar a renda e aproveitar as oportunidades de oferta ambiental e disponibilidade de mão-de-obra (EMBRAPA, 2012).

compreendermos o contexto da CFR, dado esse que se refere à posse da terra.

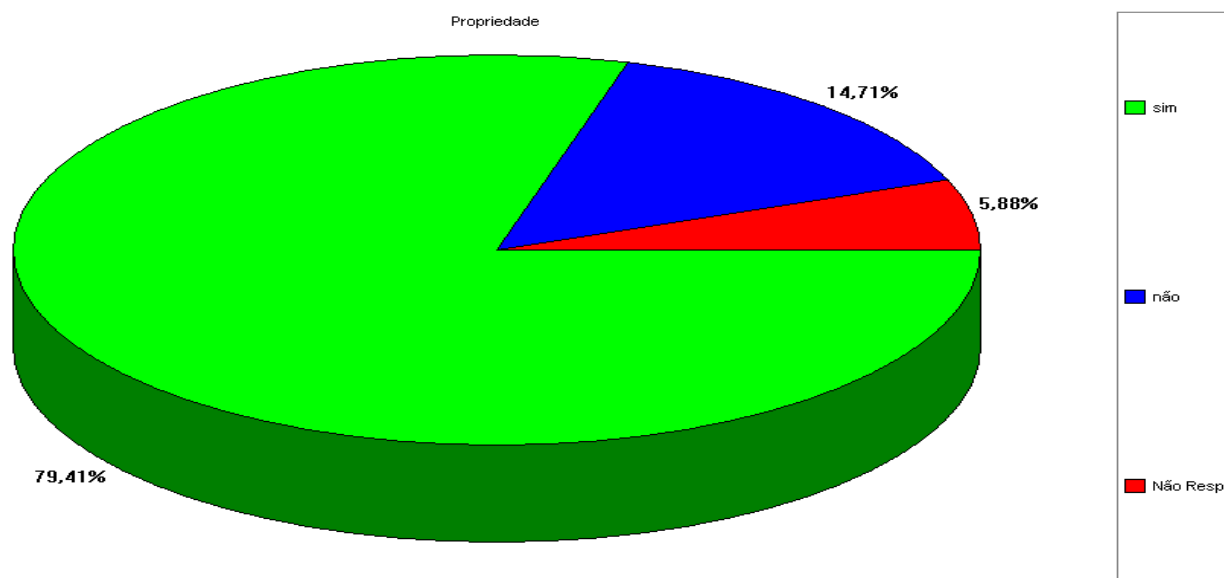


Gráfico 22– Propriedade da terra do jovem da CFR de Manfrinópolis-PR

Neste gráfico constatamos que 79,41% dos jovens que freqüentam a CFR possuem propriedade, porém o que chama a atenção são os 14,71% que não têm propriedade. Como vimos no gráfico 20, a maioria das propriedades são pequenas, mas tanto os filhos dos pequenos proprietários, de médio porte e os sem propriedade recebem o mesmo tipo de educação. Percebemos que não há critérios para se ingressar na CFR de Manfrinópolis, pois tanto filhos de proprietários agrícolas, quanto filhos dos sem propriedade agrícola podem estudar na referida CFR. Como demonstramos no II capítulo, para se obter a matrícula nas CFRs, a condição primeira é ser filho de agricultor (com propriedade rural), uma vez que se trata de um centro educativo voltado aos jovens da zona rural. Como vimos também no II capítulo, trata-se de uma modalidade educacional, que se originou como uma alternativa de educação para os jovens agricultores franceses, diferentemente da educação citadina que recebiam.

Conforme o gráfico acima, notamos que a maioria dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR possui terra e nela desenvolvem as atividades inerentes à PA na semana da alternância, mas há os que não a possuem. Em relação a estes, perguntamos: como fazem para desenvolver essas mesmas atividades?

A resposta que obtivemos é que não desenvolvem. Logo, constatamos na pesquisa de campo, que os jovens que não têm propriedade agrícola, na semana de alternância, ficam na casa dos seus pais sem estudar, sem trabalhar e sem colocar em prática o que aprenderam na CFR.

O fato de não haver critérios para o ingresso na CFR de Manfrinópolis deve-se à baixa procura pelo tipo de pedagogia praticada, pois se fossem levados “à risca” os critérios estabelecidos pela PA, haveriam poucos alunos matriculados na CFR. Entre os critérios para se estudar em uma CFR destacamos dois: que os jovens pousem da CFR e principalmente, tenham propriedade. E esses critérios não são preenchidos por 50% dos jovens, pois vários jovens não pousam na CFR, principalmente as meninas e 14,71% dos jovens não possuem propriedade, como já demonstramos.

Conforme Trindade e Vendramini (2011, p. 43), “educação na Pedagogia da Alternância no contexto da relação capital-trabalho, aparece como meio para “qualificar ” e “requalificar” o trabalhador e com isso ampliar a produção da mais-valia”. Num contexto geral, é comum ouvirmos que a insistência em perpetuar a agricultura familiar esbarra numa contradição: de um lado a viabilidade e rentabilidade através da diversificação possibilitando a potencialização da produtividade por meio da tecnificação e, do outro lado, o número de membros das famílias que traz como consequência a diminuição da mão-de-obra. Mas, na realidade estudada, que é a das famílias envolvidas na CFR de Manfrinópolis, encontramos que o número de membros das famílias continua sendo consideravelmente grande. Vejamos:

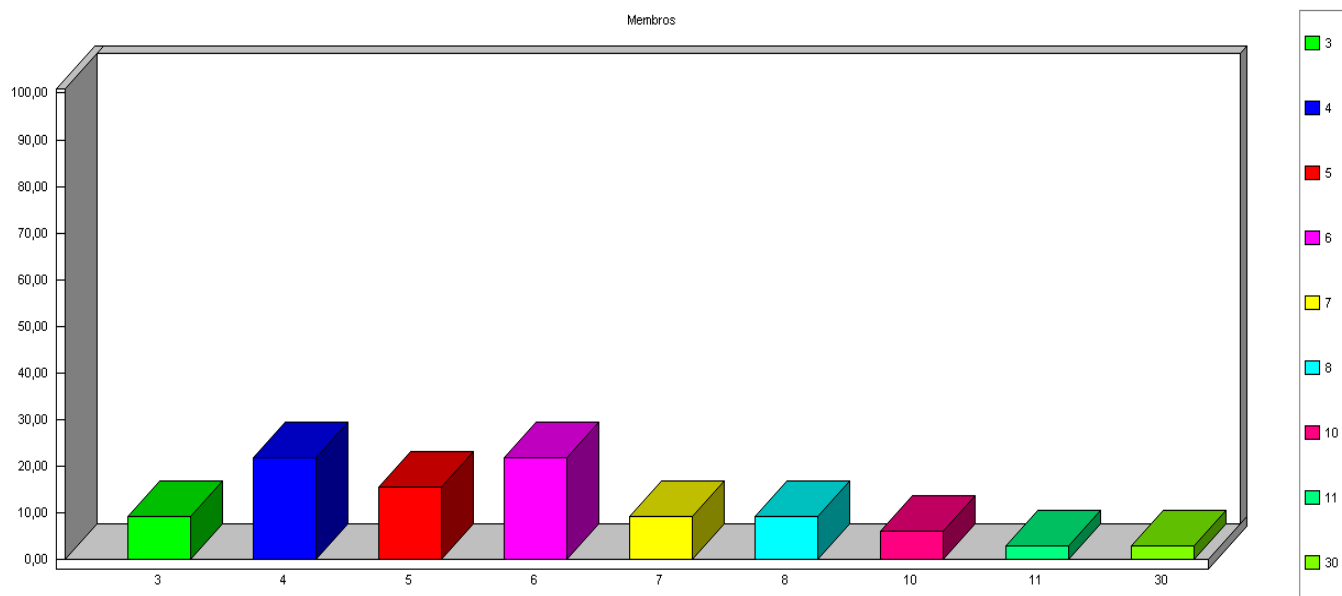


Gráfico 23 – Número de membros na família dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR

O gráfico acima nos mostra que 59,39% das famílias têm entre 4 e 6 membros, e 25,01% têm entre 7 e 9 membros. Com esses dados compreendemos, por exemplo, um dos muitos motivos da não permanência do jovem no campo: a carência de terra para os filhos de pequenos proprietários rurais, uma vez que a agricultura de base familiar caracteriza-se, em 100% das propriedades. Isso pode ser visto ao verificarmos os dados do gráfico 20, sobre o tamanho/extensão da maioria das propriedades (pequenas) e os dados do gráfico 22 sobre o número de membros nas famílias, o que nos possibilita supor a grande dificuldade em suprir as necessidades básicas de toda a família apenas com base na pequena propriedade agrícola. Não há terra suficiente para ser cultivada e dividida entre os todos, como se fazia em tempos passados. A consequência disso é o êxodo rural.

E além disso, há a questão do apoio familiar (conforme demonstrado no gráfico 3), pois a maioria dos jovens afirma não receber tal apoio para desenvolver as atividades na propriedade, contudo, vemos aí mais uma contradição, os projetos e metas não demonstram isso, como mostra o gráfico abaixo:

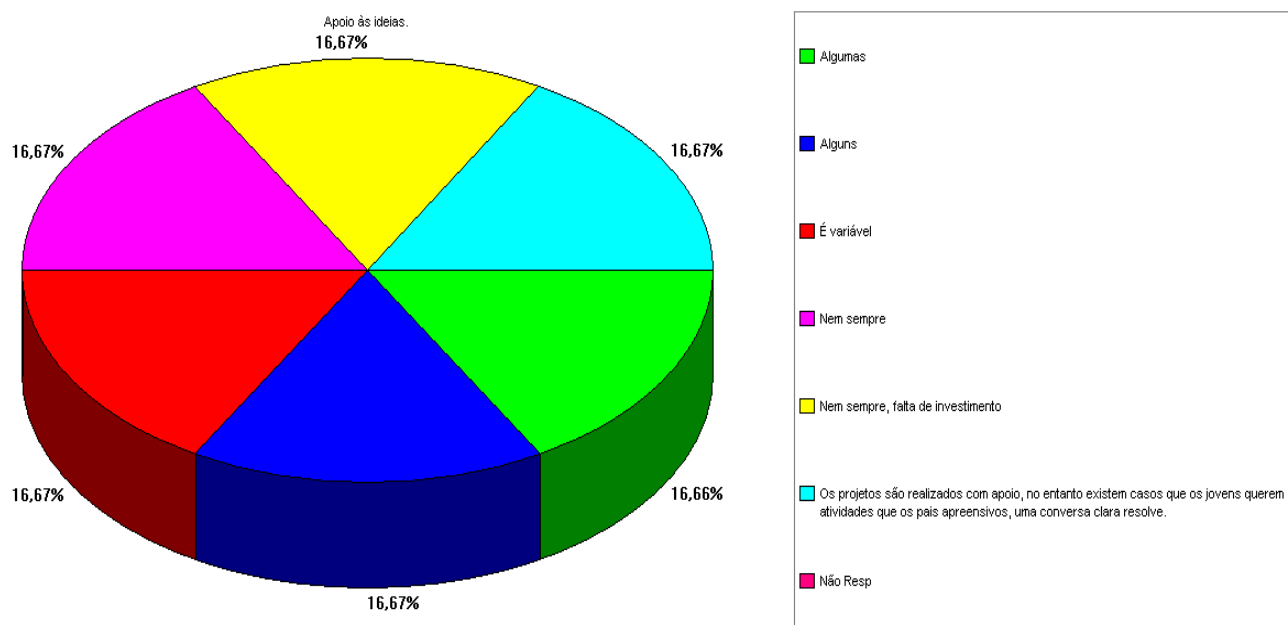


Gráfico 24– O apoio das famílias às ideias dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR

Em 83,35% das respostas apresentadas, no gráfico acima, não encontramos uma resposta afirmativa no que diz respeito ao apoio aos jovens por parte dos pais, segundo a visão da Equipe Pedagógica da CFR de Manfrinópolis. Apenas 16,67% das respostas mencionaram que as “famílias apóiam, mas ficam apreensivas”.

Conforme percebemos em relação à questão do apoio ao trabalho na propriedade por parte dos familiares, quando inquirimos a Equipe Pedagógica, esta apontou que os jovens não são apoiados pelos familiares. Este conjunto de informações confirma que o universo dos agricultores familiares, pais dos jovens da CFR de Manfrinópolis, é diferenciado e que, enquanto uma parte dos seus estabelecimentos agrícolas gera um nível de renda sustentável, outra parte enfrenta crescentes dificuldades associadas principalmente à falta de recursos, principalmente terra e capital.

Não obstante, temos de levar em conta que há alguns empecilhos que fazem com que haja inviabilidades no modelo tradicional da agricultura de base familiar, como por exemplo: severas restrições de recursos, problemas associados ao de capital de giro e de recursos para disponibilidade de investimentos, patamar mínimo de capitalização necessário para viabilizar suas unidades de produção, dentre outros. Com isso, a agricultura familiar enfrenta

ainda restrições de acesso aos mercados de serviços em geral, e não apenas ao crédito para custeio de safra e investimentos na propriedade. A renda do agricultor familiar é, pois, insuficiente para o sustento de sua família dado o seu baixo nível de capitalização. Nesse sentido, a Reforma Agrária poderia ser o início de um processo de desenvolvimento que colocaria em movimento a cadeia produtiva sustentada pela agricultura de base familiar.

4.3 A pequena propriedade como uma empresa

Dado o exposto acima, podemos perceber que a Pedagogia da Alternância (PA) construiu e se apropriou de uma dinâmica própria para ‘encaixar’ os jovens que vivem no campo nos parâmetros de agricultura ditados pelo capital. A Pedagogia da Alternância tem a pretensão de transformar os filhos de pequenos agricultores em microempresários rurais. Ou seja, incorporar a pequena propriedade na lógica de consumo e comércio típica dos grandes latifúndios. A PA transfere ao trabalho do jovem agricultor toda a responsabilidade de desenvolvimento da pequena propriedade rural, pois confere a ele a incumbência de transformar a realidade em que vive, sem mostrar a ele a totalidade e as múltiplas relações que determinam a realidade e a ele mesmo. Trabalho esse que se fosse desenvolvido em outro setor da sociedade seria taxado de ‘trabalho infantil’.

Nesse sentido, os estudos de Carmo e Colognese (2010, p. 39) nos auxiliam ao destacarem que

a Casa Familiar Rural possibilita ao jovem agricultor, buscar conhecimento específico para lidar com as atividades desenvolvidas na propriedade rural, o que nada mais é, do que uma empresa, na qual, além de proprietário é trabalhador e desempenha ambas as funções.

Isso se evidencia na CFR de Manfrinópolis no momento em que os monitores e professores desenvolvem com os alunos e familiares uma espécie de cadastro dos bens que as famílias possuem. Por exemplo: quantidade de terra, quantas galinhas, porcos, gado, barracões, dentre outros itens. A partir disso, faz-se uma contabilização do montante financeiro da família, cujo objetivo é mostrar que a família tem um patrimônio e o jovem é o herdeiro, por

isso precisa se qualificar para poder aplicar um modelo de gestão adequado à sua propriedade. Vemos que esta atividade só é válida para os jovens que tem propriedade, pois os que não tem não podem realizar essa atividade. Mas o que aparece, como vimos nos gráficos 13 e 14, é que os jovens não estão elaborando os Projetos de Vida Profissional do Jovem e a maioria nem ao menos considera permanecer na propriedade rural de seus pais.

Se considerarmos a porcentagem dos jovens que afirmou não estar elaborando o seu Projeto de Vida (44,12%) e os que responderam que ainda não começaram (2,94%), teremos 47,06%, ou seja, mais da metade dos jovens estão sem metas após a conclusão da CFR. Em relação a isso, é preciso levar em conta as suas opções de vida, pois a maioria não pretende ficar no campo. Vejamos:

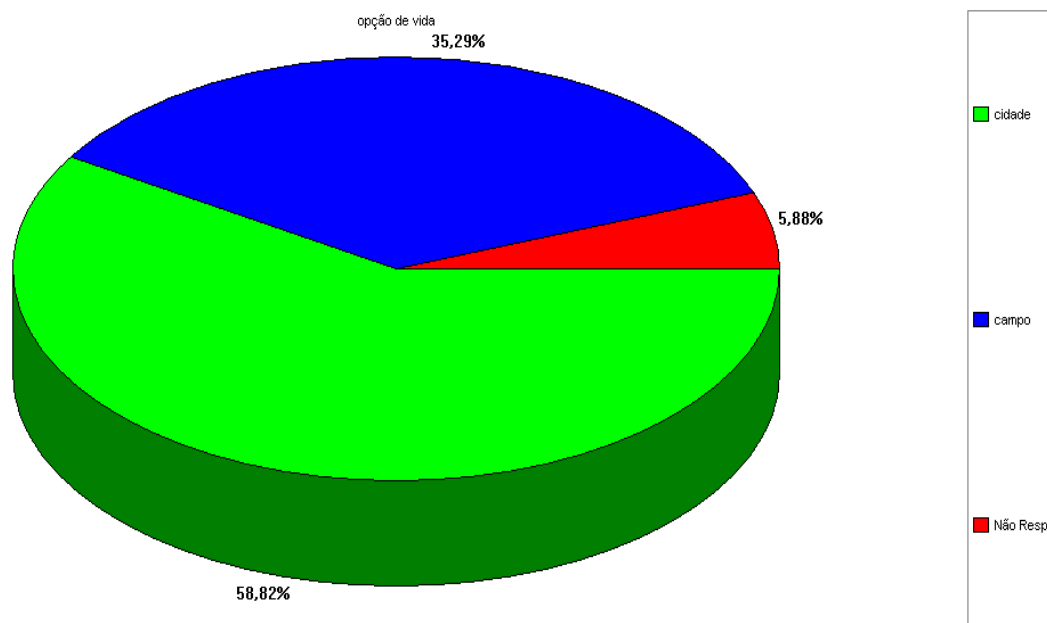


Gráfico 25 – Opção de vida dos jovens da CFR de Manfrinópolis-PR: cidade ou campo

O gráfico nos mostra que quase 58,82% dos jovens não têm a pretensão de permanecerem na propriedade rural após a conclusão do Ensino Médio com Qualificação em Agricultura com ênfase em Agroecologia. Apenas 35,29% demonstraram a intenção de permanecer no campo. Esses dados são corroborados pela Equipe Pedagógica da CFR:

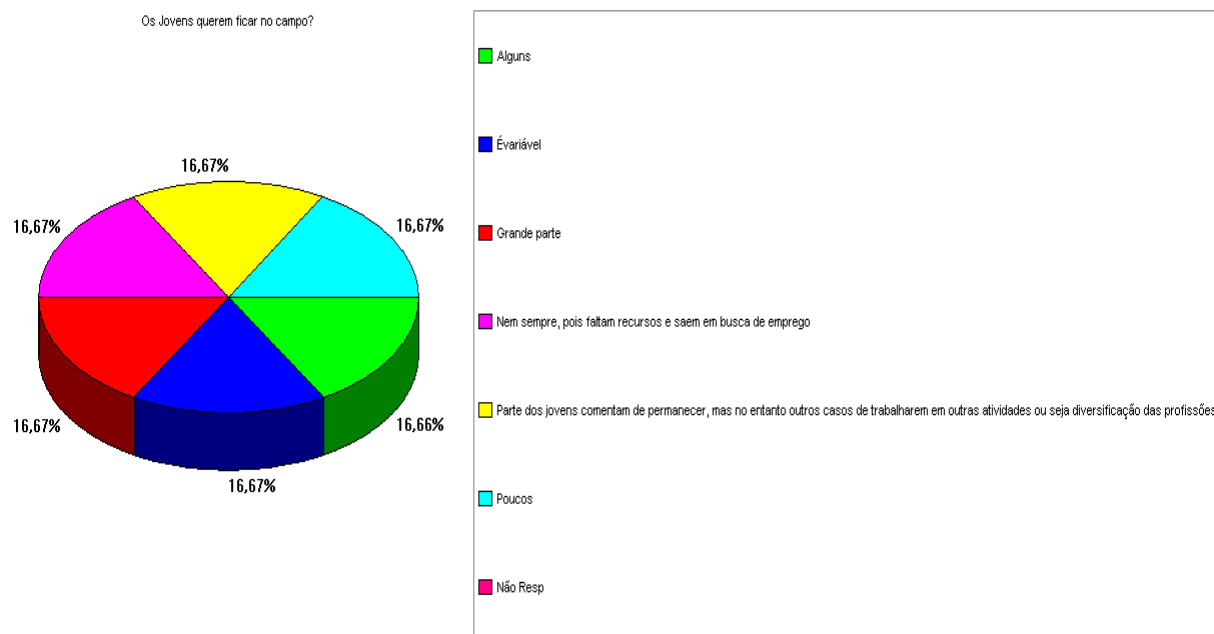


Gráfico 26 – A opção de vida dos jovens da CFR de Manfrinópolis – PR, segundo a Equipe Pedagógica

A própria Equipe Pedagógica da CFR manifestou a dificuldade de os jovens permanecerem no campo atuando como *agentes de desenvolvimento na comunidade e região*, um dos propósitos das CFR, como vimos no capítulo II (Grifos nossos). Nas respostas, 85,35% dos membros dessa Equipe demonstraram incertezas (por exemplo: alguns; é variável; poucos; nem sempre) e apontaram que a permanência do jovem é duvidosa devido à falta de recursos financeiros, como apontam 16,66% das respostas.

Portanto, segundo as evidências mostradas até aqui, a CFR de Manfrinópolis-PR através da equipe pedagógica, considera a propriedade como uma empresa e o jovem como um administrador. Sob este prisma, Trindade (2010, p. 81) colabora com suas pesquisas ao ressaltar que a forma como a Pedagogia da Alternância está organizada, contém a possibilidade de “mascarar o problema do trabalho infantil, e ainda mais, adequando o ensino à exploração da força de trabalho”. E argumenta que a prática da Pedagogia da Alternância “reforça e induz a ideia de que é possível produzir a vida na sociedade capitalista, inclusive na pequena propriedade, bastando para isso ser um profissional, ou um ‘capitalistinha” (TRINDADE, 2010, p. 81).

A partir dessas evidências foi-nos possível constatar os limites e as possibilidades da categoria trabalho na pedagogia da Alternância na CFR de

Manfrinópolis. Como temos demonstrado desde o início desta pesquisa, desde a construção do nosso arcabouço teórico, no qual vimos que uma das maiores preocupações dos camponeses que fundaram a PA, na França, era que mediante os estudos urbanos/citadinos seus filhos renegassem suas raízes e abandonassem o campo.

Não obstante, o que estamos presenciando no século XXI, é que tais preocupações ainda são latentes entre os familiares dos jovens que frequentam os Centros Educativos de Formação por Alternância (CEFFAS), pois, mesmo estudando nessa modalidade educacional a maioria dos jovens têm abandonado o campo, poucos são os que manifestam a pretensão de permanecer no campo.

Vimos também que o modelo proposto pela PA conceitualmente não se sustenta, pois a proposta surgiu para não ser “[...] mais uma escola agrícola, como as outras, mas uma escola para formar os agricultores e contribuir para o desenvolvimento do país” (GIMONET, 2007), contudo o que se nota é que se trata de uma “escola agrícola” “enquadrada” nos moldes do Estado burguês, na burocracia e no gerenciamento estatal. O discurso burguês, com sua lógica capitalista, está tão presente nos discursos da Pedagogia da Alternância que Tanton (1999, p. 101) chega a afirmar que o apoio das famílias auxiliaria os jovens a encontrar mais facilmente um emprego, um lugar na sociedade profissional, e que, sobretudo se constata que a Alternância não adapta somente o jovem ao emprego, mas ela o ajuda a tornar-se um ser ativo e participante. Para ele, os jovens em alternância estão em situação real, o que provoca e motiva a sua auto formação.

Além de falacioso, esse discurso de cunho fenomenológico é corroborado por Marirrodriaga (2007, p. 177) ao afirmar que a situação que põe em atividade o capital social é o aumento de responsabilidade na formação e no desenvolvimento local por parte do grupo de famílias associadas. E que a alternância articula processos de “formação (capital humano) e desenvolvimento local mediante a participação, o compromisso associativo e o trabalho em rede (capital social)”. Esse discurso põe toda a responsabilidade e culpa pelos erros e acertos no próprio jovem agricultor isentando a relação

trabalho e capital, a qual tem se mostrado cada vez mais avassaladora em sua exploração.

Nesse sentido, a PA não pode ser considerada uma práxis revolucionária. Trata-se de uma adequação do capital a uma classe que estava distante do mercado globalizado, por sua vez, capitalista. O limite está justamente em permitir que a revolução da burguesia chegue ao campo.

Partindo da hipótese que a abordagem do conceito trabalho (que perpassa nas CFR) seja um problema, vemos que este deixa ou deixou de ser uma atividade que possibilita a construção/produção/realização da existência para o homem do campo, a partir do momento que ele entra na lógica do capital. Isto é, as Casas Familiares Rurais que, por sua vez, fundamentam-se na Pedagogia da Alternância, estão a serviço dessa lógica.

Em sendo assim, fazemos das palavras de Mészáros as nossas: “não há espaço para crítica das relações capitalistas de produção muito menos para discutir uma alternativa para além do capital” (2005, p.53), no nosso caso, na CFR de Manfrinópolis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro momento queremos deixar claro que este estudo não teve a pretensão de abarcar e esgotar o assunto, mas sim, de servir como alavanca para rever os limites e as possibilidades da relação trabalho e capital no modo de produção capitalista atual. Por isso na nossa pesquisa procuramos investigar a formação para o trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR e a partir disso descobrir como se expressam as possibilidades e limites dessa modalidade. Este objetivo surge justamente como uma tentativa de compreender a dinâmica das CFR que tem no trabalho uma alternativa de pedagógica para os jovens que residem no meio rural.

Diante do cenário apresentado, no primeiro capítulo tratamos da implantação das CFRs no Estado do Paraná e assim conseguimos entender a estreita relação entre as duas instituições, do início à atualidade. Nesse sentido captamos também que a formação institucionalizada na CFR está voltada para o trabalho agrícola. Isso se justifica na própria constituição política, social e econômica da região sudoeste do Paraná que presenciou vários entraves e embates em torno da questão agrária. E isso se reflete no cotidiano dos jovens que freqüentam a referida CFR, pois vivem hoje as conseqüências das seqüelas deixadas pela influencia esmagadora do capital. Isto fica claro na distinção entre os latifúndios e as pequenas propriedades de onde provêm os freqüentadores da CFR.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e a valorização do trabalho na CFR de Manfrinópolis. Neste capítulo buscamos compreender os fundamentos defendidos pelos teóricos franceses e demais pesquisadores ao tratar desta modalidade educacional. A partir destes teóricos podemos compreender que a PA parece não consistir em sua essência como uma proposta revolucionária, mas como uma proposta de adequação do campo ao capitalismo. E ainda, a partir destes autores, conseguimos relacionar a proposta inicial da PA com a realidade posta na CFR de Manfrinópolis e assim compreendemos a categoria trabalho.

No terceiro capítulo buscamos embasar a nossa discussão sobre a categoria trabalho em textos marxianos e marxistas que tratam da categoria trabalho. Neste momento nos ausentamos do *lócus* de pesquisa e nos concentramos em leituras dos teóricos da categoria trabalho para que assim pudéssemos analisar os dados coletados na pesquisa de campo.

Por fim, no quarto capítulo, procuramos analisar a Pedagogia da Alternância evidenciando as possibilidades e os limites da categoria trabalho na CFR de Manfrinópolis-PR. Neste capítulo, abordamos a categoria trabalho na Pedagogia da Alternância e a relação desta com o pós modernismo, a relação entre a CFR e a (des) qualificação para o trabalho do jovem agricultor e a pequena propriedade como uma empresa.

Para investigar as possibilidades e os limites da PA na CFR de Manfrinópolis fizemos uso do método materialista histórico dialético, no intuito de desvelar a relação trabalho e capital intrínseca no nosso *lócus* de pesquisa. E este método nos possibilitou enxergar as múltiplas e complexas relações presentes na conjuntura da referida CFR . Por isso, procuramos num primeiro momento entender a constituição e formação do sudoeste do Paraná para num segundo momento entendermos a especificidade do município de Manfrinópolis. Dessa mesma maneira, procuramos entender a PA na França, no Paraná e em Manfrinópolis, mediante a convicção de que o mais desenvolvido contém o menos desenvolvido. Mas percebemos que isso não era suficiente, por isso fomos pesquisar os fundamentos da PA através de seus teóricos e, na sequência, os teóricos que pensam sobre o trabalho pelo viés crítico, para que com esse pano de fundo pudéssemos “olhar de fora para dentro” o objeto pesquisado. Em seguida, voltamos ao *lócus* da pesquisa para a realização da análise, fazendo a acareação entre o que dizem os teóricos, que idealizaram e idealizam a PA, frente o real, concreto que aparece no dia a dia da CFR de Manfrinópolis. Perante todos esses elementos chegamos a várias conclusões, dentre elas destacamos que o que idealizam os pensadores da PA está distante da CFR de Manfrinópolis, pois a teoria no papel se apresenta com um discurso cheio de florilégios, mas no desenvolvimento dessas teorias o que acontece é justamente uma distorção de categoria.

Conforme mostramos nesta pesquisa, a CFR de Manfrinópolis não deu mostras de usar os termos próprios para os Instrumentos Pedagógicos da PA e a Equipe Pedagógica, em sua grande maioria, parece não os conhecer muito, e nem os jovens os conhecem. Outra constatação que fizemos é sobre o mascaramento da PA em se dizer uma alternativa à ideologia dominante, quando, na verdade, acaba promovendo a revolução burguesa no campo. Esse mascaramento se apresenta com a bandeira da agricultura familiar e da Agroecologia. Nesta linha, de raciocínio entendemos que a relação entre a CFR e o Estado do Paraná, que se mostra latente na CFR de Manfrinópolis acaba provando que essa ideia de resistência não se fundamenta. Pois o Estado subjuga a CFR deixando-a dependente da estrutura burocrática, pedagógica e financeira.

Outro aspecto que aparece na CFR de Manfrinópolis é a questão do trabalho. O trabalho, como vimos, aparece sob várias formas. Uma delas é o trabalho nos afazeres domésticos diários que, em uma escola regular, ficaria sob a responsabilidade de servidores técnico-administrativos (zeladoras e merendeiras). Outra forma é o trabalho nas propriedades que é reconhecido pelo própria SEED-PR e MEC como complemento educativo. Nesse aspecto nos perguntamos - isso não seria uma forma de mascarar o trabalho infantil? Segundo a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), um jovem só pode trabalhar a partir do 16 anos, salvo se for aprendiz (a partir dos 14 anos) e, mesmo assim, mediante contrato. E outra forma, é o desenvolvimento teórico em sala de aula sobre o trabalho qualificado para ser posto em prática na propriedade após a conclusão do curso Ensino Médio que qualifica os jovens para o trabalho agrícola com ênfase em Agroecologia.

O que constatamos nos teóricos da PA é que um dos principais objetivos da CFR é que o jovem permaneça no campo como agente de desenvolvimento. Porém o que os dados da pesquisa apontaram é que mais da metade dos jovens que estudam na CFR investigada não têm a pretensão de permanecer no campo. Isto se deve, ou à falta de terra/propriedade (e quando a tem é pequena) ou à falta de perspectivas. Alinhado a isso observamos que o que se ensina na CFR não se coaduna com a base econômica do município. Ou seja, na CFR de Manfrinópolis procura-se qualificar o jovem para um

trabalho voltado à Agroecologia, sendo que a demanda do município não é essa, mas um modo de produção voltado ao agronegócio. Dessa forma, a CFR parece pouco contribuir para o desenvolvimento do município e região.

Outro aspecto contraditório que constatamos é que a CFR de Manfrinópolis localiza-se basicamente no centro cidade e não na zona rural como a sigla remete. Na CFR, como vimos, a estrutura física é utilizada em conjunto com outras entidades, bem como não há espaço especificamente rural ao entorno da referida CFR.

Com efeito, estas evidências apresentadas à luz do materialismo histórico dialético, ajudam-nos a compreender a categoria trabalho na Pedagogia da Alternância praticada na CFR de Manfrinópolis. Tal categoria aparece descontextualizada na CFR, mas que, por sua vez, vai ao encontro da estrutura dominante, ou seja, reflete o modelo de formação para o mundo do trabalho idealizado pela burguesia. A CFR pouco prepara os jovens para uma formação emancipatória e desalienante; prepara-os para o trabalho assalariado nas cidades e, até mesmo no campo, como os dados dos gráficos nos mostraram. O trabalho como está posto na CFR de Manfrinópolis deixa de aparecer como possibilidade de promover o desenvolvimento do homem, mas sim, aparece como possibilidade de perpetuação da lógica imperialista e globalizada do capital.

Os limites da categoria trabalho, como aparecem em Manfrinópolis, estão justamente em permitir que a revolução burguesa chegue ao campo de forma avassaladora. Percebemos, pois, que o capital encontra resistência por parte da agricultura familiar, que tenta sobreviver mesmo escondida “entre penhascos” e beiras de rios, daí a iniciativa das CFRs em envolver os jovens agricultores com seus Projetos de Vida, amarrando-os às suas míseras condições de vida com as migalhas que sobram da burguesia. A iniciativa de fornecer um curso com Qualificação em Agroecologia é deveras pertinente no cenário atual, pois na mesa do burguês não figuram alimentos contaminados por agrotóxicos, tenho em vista que estes prejudicam a saúde. Por isso, mais uma vez, reiteramos a tese que a categoria trabalho como se mostra na CFR de Manfrinópolis não pode ser tida como emancipatória e revolucionária, mas apresenta seus limites ao permitir a adequação e reestruturação do capital e

impedindo a transformação de um modo de trabalho potencialmente em transformação.

Porém, vemos também algumas possibilidades dentro da modalidade pedagógica praticada na CFR de Manfrinópolis. Dentre elas, destacamos que potencialmente a CFR referida poderá contribuir com uma educação emancipadora desde que se desvincilie das prerrogativas curriculares do Estado. Isto é, não se deve abrir mão do custeio financeiro do Estado, mas ter autonomia pedagógica. Autonomia esta que deve visar o Desenvolvimento Regional sustentável.

Outra possibilidade que percebemos se refere à agroecologia. Se esta categoria for bem contextualizada dentro das perspectivas econômicas do município poderá ser proponente de mudanças estruturais de grande magnitude no modo de vida dos jovens e das famílias envolvidas na CFR de Manfrinópolis.

Pois bem, enceram-se aqui as contribuições da nossa pesquisa. Doravante nos propomos dar prosseguimento na investigação no intuito de poder contribuir para que, de fato, o Desenvolvimento Regional Sustentável se consolide no Sudoeste do Paraná, principalmente em Manfrinópolis.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2000.
- ABRAMOVAY, R. **Transformações na vida camponesa: o Sudoeste paranaense**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981, 274p.
- Abreu, Michelly Balbino de; Neto, Canrobert Costa. **Sustentabilidade agroecológica entre agricultores familiares assentados: um estudo da produção animal no assentamento fazenda São Fidélis – Rio de Janeiro**. 2007. Disponível em : http://www.cnpat.embrapa.br/sbsp/anais/Trab_Format_ acesso dia 29 de agosto de 2012.
- AIMFR. **Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural**. Disponível em < <http://www.aimfr.net>>. Acesso em maio de 2011.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1996. 100 p.
- ALTIERI, Miguel A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4ª edição, Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2004
- ANTUNES, Ricardo L. C.. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999. 258 p.
- ARCAFAR SUL - **Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil**. Disponível em: <http://www.arcafarsul.gov.br>. Acesso em: 22/03/2011.
- BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da Alternância: uma contraposição a teoria da modernização**. Curitiba, 2011. Tese (doutorado) - educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- BATTISTI, Elir. **AS DISPUTAS PELA TERRA NO SUDOESTE DO PARANÁ: os conflitos fundiários dos anos 50 e 80 do século XX**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, p. 65-91, ago. 2006.
- BEGNAMI, J.B. **Pedagogia da Alternância Como Sistema Educativo**. Revista Formação Por Alternância. Brasília: Unefab, Ano 1, nº 2, julho de 2006.
- BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e Ensino Superior: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Nº 9394/96.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista, a degradação do trabalho no Séc. XX.** Rio de Janeiro: LTC editora, 1974.

CARMO, Raquel Mendes do; COLOGNESE, Silvio. **Qualificação e Permanência do Agricultor Familiar no Campo: A Casa Familiar Rural do Município de Candói – PR.** Trivium – Rev. Elet. Mult. UCP. Pitanga. V.1, n.1, p. 33-53, Out/dez. 2010.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução. In: **Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento.** Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CESCON, Maria Inêz; PRETTI, Eliene Cássia Santos; MOREIRA, Flavio. **TEMA GERADOR E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA.** III Simpósio Nacional de Geografia Agrária – II Simpósio Internacional de Geografia Agrária. <http://www2.fct.unesp.br/grupos/nera/publicacoes/singa2005/Trabalhos/Artigos/Maria%20In%EAz%20Cescon.pdf>

DATAPREV. <http://www.dataprev.gov.br/servicos/cadint/DefinicoesBSegurado>

EMBRAPA. 2004. O Desafio da **Agricultura Familiar.** Disponível em: <http://www.embrapa.br/imprensa/artigos/2002/artigo.2004-12-07.2590963189/>

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, R. A Dialética do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 272 p.

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

FORGEARD, G. **Alternância e Desenvolvimento do Meio.** In: Pedagogia da Alternância – alternância e desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional. Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores- Excertos.** 2005. Acesso em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../9/.../Trabalho_principio_educ.doc, dia 10 de maio de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (o rg.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e Desenvolvimento de um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação.** In:

Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999. p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

GNOATTO, A. A. **A casa familiar rural e a pedagogia de alternância**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2000.

GOULART, Mailza Maria Rosa. **EDUCAÇÃO DO CAMPO - UMA EMPREITADA SOLIDÁRIA: A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO JOSÉ DO CERRITO/SC**. Lages, 2008. Dissertação apresentada à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

GOWACKI, C.; BERNARTT, M. L.; TEIXEIRA, E. S. Casa Familiar Rural e Pedagogia Da Alternância: Alternativa teórico-metodológica adequada para a Educação do Campo. **Anais do I Seminário Educação e Desenvolvimento**. Pato Branco: CEPAD/UTFPR, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 3.ed Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Civilização Brasileira, 1991. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho.

GUIMARÃES, J. R. O cristianismo e a formação da moderna questão agrária brasileira. In: PAULA, D. G. de, STARLING, H. M. M., GUIMARÃES, J. R. (Orgs.). **Sentimento de Reforma Agrária, Sentimento de República**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2006.

HIDALGO, A. M. **Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora**. Tese (Doutorado), Unesp, 2004. 468.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade e a filosofia**. Introdução e tradução: Urbano Zilles. Porto Alegre: Edipucrs, 1996. 85. (Coleção Filosofia 41)

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. www.ibge.gov.br

INCRA. 2012. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. www.incra.gov.br

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Manfrinópolis**. 2011. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?>

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Postmodernidad y Educación**. Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.4 - p.285-289 - jul./dez. 2001

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2011.

KONDER, Leandro. **O Que é dialética**. 25ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2a ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

KRUGER, Nivaldo. **Sudoeste do Paraná; história de trabalho, bravura e fé**. Gráfica e editora Posigraf S/A: Curitiba: edição do autor. 2004. 320 p.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LENIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

LESSA, S. **Mundo dos homens. Trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LODI, Odete F. **O BINÔMIO CAPITAL HUMANO - CAPITAL SOCIAL**. III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Cascavel Outubro de 2004 <http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IIISeminario/minicursos/Minicurso%203%202.pdf>

MÂNFIIO, A. J. **Conscientização e pedagogia da alternância**. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, 03 a 05 nov. 1999.

MARIRRODRIGA, Roberto Garcia; CALVÓ, Pedro Puig. **Formación em alternancia y desarrollo local: el movimiento educativo de los CEFFA em el mundo**. Argentina: Colección AIDEFA, 2007.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MARX, K. **O Capital**. V. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. O capital: **Crítica da economia política**. Livro 1, vol. I, 13ª. ed. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro. 1989. 579p

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. v. 1 e 2.

MARX, Karl. **O Método da Economia Política.** In: _____. Para a crítica da economia política. Trad. de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. Coleção Os Pensadores. Abril Cultural, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845) **A ideologia alemã.** 4ª ed. Brasil/Portugal: Martins Fontes/Presença, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos.** In: Fromm, Erich. Conceito Marxista do Homem. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MAYORAL, María Rosa Palazón. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez.** En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. 2007 ISBN 978987118367-8 **Disponível em:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13.doc>

MEPES. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA É A POLÍTICA EDUCACIONAL ADOTADA NAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO MEPES.** <http://www.mepes.org.br/alternancia.html>. Acesso dia 02 de setembro de 2012.

MESACASA, Andréia; ROSA, Arminda A.; BRESSIANI, Clariana M. W.; BERNARTT, Maria de Lourdes. **A inserção do biodesign como prática pedagógica interdisciplinar em centros familiares de formação por alternância: etapa de planejamento.** Synergismus scyentifica UTFPR, v. 6, n. 1 (2011). **Disponível em:** <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1245/816>. Dia 01 de novembro de 2011.

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

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

MOLINA, M. C. (org). **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo.** (tradução: Vinícios Eduardo Alves), São Paulo: Centauro, 2004.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura:** um estudo sobre as concepções e praticas educativas

da Escola Família Agrícola de Goiás- EFAGO. 2005. 318p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Campinas, 2005.

NASCIMENTO, C. G. **Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância: a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás.** Salvador, n.15, p. 163-178, jan./jul. 2009.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 95-248.

NOGUEIRA, Joaquim Dias. **Casa Familiar Rural no Paraná: organização e implementação de um programa.** Dissertação (Mestrado), UFV, Viçosa-MG, 1999.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós –moderno.** Curitiba, 2008. Tese (doutorado) - educação. Universidade Federal do Paraná.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2003. PDF/144.pdf

PINEAU, Gaston. **Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida.** In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação.* Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

PISTRAK, M. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo. Ed. Quarta. 2005.

QUADROS, Silvana Terezinha de; BERNARTT, Maria de Lourdes. **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E PROJETO PROFISSIONAL DE VIDA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DO JOVEM NO MEIO RURAL.** Disponível em: www.arcafarsul.org.br/novo/imagens/.../18ARTIGO%202.pdf

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008

RICARDO, Cassiano. **A Marcha para oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves dos. **A pedagogia da ferramenta: estratégias de produção, mobilização e formalização de saberes tácitos criadas pelos**

ferramenteiros de uma indústria ferramenteira. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2004, 160 p.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves dos. **Pacto para viver: A mobilização de saberes na produção associada, gestão e organização do processo de trabalho e maquinaria em um empreendimento metalúrgico.** Tese (doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2010, 403 p.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v.12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** 1998. Acesso em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>, dia 10 de maio de 2011.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: autores associados, 2002. (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004.

SEMERARO, G. **Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 28-39, 2005.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo – Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>. acesso dia 22 de junho de 2011

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

TANTON, Christian. **Alternância e Parceria: Família e Meio Sócio-profissional.** In: Seminário Internacional Sobre Pedagogia da Alternância.

Alternância e Desenvolvimento. Salvador, BA: SIMFR/VITAE/UNEFAB. 1999.p.98-103.

TEIXEIRA, E.S; CORONA, H. M.; BERNARTT, M. L; BRAIDA, J. A. **Relatório Técnico de Projeto de Pesquisa**. Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar. UTFPR, 2010.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; ANTUNES, Letícia Cristina. **Casas familiares rurais e desempenho escolar: um estudo na região sudoeste do Paraná**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

TRINDADE, Glademir Alves. **O trabalho e a pedagogia da alternância na casa familiar de Pato Branco – PR**. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. **A relação trabalho e educação na pedagogia da alternância**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.44, p.32-46, dez2011 - ISSN: 1676-2584.

TOMAZONI, Júlio (Org). Atlas do Sudoeste do Paraná. In: **Seminário de Desenvolvimento Rural Sustentável dos Municípios da Fronteira**. Capanema – PR, 2002.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos Manuscritos econômico-filosóficos em direção ao Capital de Marx**. In: ALVES, G.; BATISTA, R. L., GONZALEZ, J. L. C. (orgs.). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global.1 ed. Maringá : Praxis, v.1, p. 146-161, 2006.

TUMOLO, Paulo Sergio; COAN, Marival. **A categoria trabalho nos textos didáticos utilizados para o ensino de sociologia no ensino médio**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3259--int.pdf>

UNEFAB - **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Disponível em: <http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp>. Acesso em: 28/04/2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERONESE, Claudino D. **O papel pedagógico da ASSESOAR no apoio à estruturação da cidadania dos ex-posseiros do Sudoeste do Paraná.**1998. 244f. dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Ijuí, UNIJUI/RS, Ijuí, 1998.

VOLTOLINI, Sittilo. **Retorno 1:** origens de Pato Branco. Pato Branco, PR: Artepress, 1996.

_____. **Retorno 2:** Pato Branco na revolta dos posseiros de 1957. Pato Branco: Artepress, 1997;

_____. **Retorno 3:** ciclo da madeira em Pato Branco. Pato Branco, PR: Imprepel, 2000.

WACHOWICZ, R. C. **Paraná, sudoeste:** ocupação e colonização. 2. ed. Curitiba: Ed. Vicentina, 1987.

WIKIPÉDIA. **Enciclopédia Livre.** Disponível em www.wikipedia.com.br. Acesso em setembro de 2012.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino. 311p.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2003.

ZANELLA, J. L. **Educação escolar do campo à luz do materialismo histórico.** 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/656/656.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A -**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**
Para os alunosNome:

1- Sexo: () masc. () fem.

2- Idade: _____

3- Qual a escolaridade da família? (Pai, mãe, irmãos)

4- Quantos membros tem a família?

5- Município onde mora: _____

6- Reside no campo ou na cidade? _____

7- Possui propriedade rural? () sim () não

8- Se possui, qual o tamanho da propriedade? _____

9- Quais as atividades desenvolvidas pela família na propriedade?

10-De onde vem a principal renda da família?

11-A propriedade produz algum tipo de produto agroecológico? Qual?

12-A propriedade pode ser considerada agroecológica? Por quê?

13-Você trabalha na propriedade? Sim () não ()

14-Descreva os trabalhos que você executa na propriedade.

15-A sua família apoia a execução das suas ideias na propriedade e nos negócios? Sim () não ()

16-E na CFR, você trabalha? Sim () não ()

17-Que serviços você realiza na CFR?

18-Os conteúdos que você apreende na CFR ajudam no trabalho na propriedade? Descreva.

19-E o trabalho que você executa na propriedade é valorizado na CFR?
Como?

20-O trabalho é importante para a educação do jovem? Por quê?

21-O que é trabalho para você? Defina o trabalho.

22-Você já está elaborando seu projeto de vida na CFR? () Sim () Não.
Descreva-o.

23- Você pensa em ficar na propriedade ou ir (ficar) para a cidade?

24- Após o término do curso na CFR, Quais são seus planos?

APÊNDICE B -**- ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
Para a equipe pedagógica**

Nome: _____

1- Sexo: () masc. () fem.

2- Idade: _____

3- Qual a escolaridade? () Ensino médio () graduação () pós-graduação () mestrado () doutorado. Em qual área _____

4- Município onde mora: _____

5- Reside no campo ou na cidade? _____

6- Possui propriedade rural? () sim () não

7- Quais os motivos que te levaram a trabalhar na CFR?

8- Qual a sua função na CFR?

9- No que os conteúdos ensinados na CFR ajudam no trabalho na propriedade?

10- E o trabalho que o aluno executa na propriedade é valorizado na CFR? Como?

11- O trabalho é importante para a educação do jovem? Por quê?

12-O que é trabalho para você? Defina o trabalho.

13-Você conhece os fundamentos pedagógicos da pedagogia da alternância? Quais? Comente.

14-Qual é o papel do trabalho na educação dos jovens?

15-O trabalho que alunos executam pode ser considerado educativo? Por quê?

16-As propriedades dos alunos podem ser consideradas agroecológicas? Por quê?

17-Quais são os produtos considerados agroecológicos?

18-As famílias apoiam os alunos na prática dos projetos nas propriedades?

19-Após a formação os alunos pensam em ficar na propriedade?

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Campus Pato Branco

Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O aluno **Ricardo Palaro**, do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR *campus* Pato Branco, está executando uma atividade de pesquisa vinculada a elaboração de uma dissertação com o tema “A concepção de trabalho na Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Manfrinópolis – PR: Possibilidades e Limites”. O projeto tem como objetivo analisar qual a concepção de trabalho que aparece na Casa Familiar Rural, bem como conhecer e entender melhor o funcionamento da Casa Familiar Rural de Manfrinópolis no Regime de Pedagogia da Alternância.

Sua colaboração na pesquisa será de suma importância para o desenvolvimento da mesma. Por isso, pedimos a sua participação e autorização para a realização de coleta de dados atinentes ao referido projeto através do fornecimento de informações por meio de: observação direta, conversas informais, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas. Suas informações serão utilizadas apenas para as finalidades da pesquisa e não serão objeto de avaliação pessoal no sentido de verificação de acerto ou erro.

A participação na pesquisa não envolve risco físico, tampouco constrangimento de qualquer natureza. A identidade dos envolvidos será preservada em todas as fases dos projetos e os mesmos terão pleno direito de censura sobre os conteúdos que fornecerem individualmente.

Se a qualquer momento desejar informações adicionais sobre as pesquisas ou, se não querendo mais participar, desejar interromper sua participação, pode entrar em contato no horário comercial pelo telefone (46) 9919-5565 ou pelo e-mail profpalaro@gmail.com, endereçando a mensagem à Ricardo Palaro.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, na condição de

 declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar da mesma autorizando e fornecendo informações através de conversas informais, observação direta, documentos oficiais, questionários e/ou entrevistas.

_____, ____/____/2012.

Assinatura