



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

BRUNO HENRIQUE GOMES ALEXANDRE

**UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO: Casa
Familiar Rural Padre Haruo Sasaki**

MARINGÁ

2008

BRUNO HENRIQUE GOMES ALEXANDRE

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO: Casa Familiar Rural
Padre Haruo Sasaki

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Lima.

MARINGÁ

2008

BRUNO HENRIQUE GOMES ALEXANDRE

**UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO: Casa Familiar Rural
Padre Haruo Sasaki**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Lima.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças de Lima
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Ruth Youko Tsukamoto
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Polônia Altoé Fusinato
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Jorge Ulises Guerra Villalobos
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, 28 de abril de 2008.

AGRADECIMENTOS

Durante essa trajetória, inúmeras pessoas contribuíram para que o sonho inicial tivesse hoje próximo a se realizar. Foram verdadeiros amigos e acima de tudo, pessoas muito queridas que injetaram aquele ânimo e força necessários para que a fraqueza não me abatesse e nem derrotasse. Afinal foram mais de dois anos de dedicação, que começaram com a realização dos créditos e, hoje se encerra com a redação final da dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá e sua brilhante equipe de professores, que realmente fizeram a diferença nestes anos de estudo e, as secretárias do PCM, as amigas Vânia e Tânia.

Em especial agradeço a professora Maria das Graças de Lima, minha querida Orientadora, que durante essa caminhada com muita paciência, compreensão e dedicação conduziu este trabalho com suas orientações.

Aos amigos de turma, em especial aos baianos Enio e Gilberto, ao intelectual José Marcos, que infelizmente nos deixou, a “nerd” Lúcia Inês e a companheira de trabalhos Mariana, pela amizade demonstrada, apoio e comprometimento.

A minha querida família. Alicerce imprescindível de força, raça e acima de tudo amor. Ao meu pai Waldir e a minha mãe Maria Madalena, que pelos seus exemplos familiares e de professores, ensinaram-me o caminho correto a ser seguido, inclusive na escolha da profissão, por serem tão apaixonados pela educação e por acreditarem em um mundo mais justo e igualitário durante os anos que lecionaram. Acreditem meus pais, essa vitória em muito é de vocês. Aos meus amados irmãos Débora, Marcos e Ana, que aceitaram este meu afastamento de convívio durante estes últimos anos, para que esse objetivo fosse alcançado.

A minha amada esposa Sol, companheira, amiga, conselheira, que a cada viagem me aguardava na janela de casa durante as madrugadas em que viajava de volta, esperando-me para aquecer de braços abertos e com um sorriso apaixonante, acreditando que isso era necessário para a minha realização pessoal e profissional.

Muito obrigado pela paciência, carinho e amor demonstrado durante estes seis anos de matrimônio.

A amiga Fábria Cristina, que “abriu” as portas desse mundo acadêmico, até então muito distante. Seu convite, suas caronas e ajuda fez com que esse sonho longínquo se tornasse real.

Aos amigos José Reinaldo e Geraldo Solak pelo apoio demonstrado durante esses anos e a disposição de ajudar nos momentos necessários. Vocês jamais serão esquecidos.

A amiga Maria Helena e seu esposo Paulo pelas viagens conduzidas até Maringá. Seu exemplo e apoio fortaleceram-me nos momentos de desânimo. Tu és para mim, uma segunda mãe. Muito obrigado por me acompanhar.

Aos amigos professores e alunos dos CETN de Imbaú, que acompanharam esta minha aventura, na pessoa de seus diretores Duda e Fátima, muito obrigado, por facilitarem a minha vida.

Aos professores e alunos do CATB de Telêmaco Borba, particularmente na figura do jovem e competente diretor, o professor Henilson, que sempre viu com bons olhos este meu aperfeiçoamento, motivando-me e apoiando-me, para que se tornasse real.

Ao Colégio Estadual Sapopema, casa onde me alfabetizei e iniciei minha vida profissional. Serei eternamente grato e este Estabelecimento de Ensino, onde foi feito o alicerce de minha vida educacional.

Aos recentes colegas de trabalho do NRE de Telêmaco Borba, muito obrigado pela compreensão e ajuda. Esta vitória dedico também a vocês, meus amigos verdadeiros.

A Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, que sempre me recebeu de portas abertas, permitindo e aceitando minhas pesquisas junto a sua comunidade escolar, para que este trabalho se aproximasse cada vez mais de sua realidade. Ao diretor Hélio, meu muito obrigado.

Não podia me esquecer de você, a “poderosa”. Nome esse inspirado no filme Diários de Motocicleta, referindo-se a minha moto Suzuki Yes 125, meu “trovão negro” que me conduziu durante estes anos de viagens de estudo, de Telêmaco Borba até Maringá, durante todas as semanas. Afinal eram 480 km de percurso semanal, com sol, chuva, vento, calor, frio e até geada. Muitos sustos passamos juntos, mas conseguimos superar todas as dificuldades e perigos.

A Deus, o autor da vida por realizar maravilhas desde a minha concepção, colocando pessoas certas nas horas certas, para que me sentisse sempre protegido e abençoado. Obrigado por cuidar da minha vida, da vida minha família e das pessoas amigas com as quais convivo e sou muito grato.

RESUMO

Há muito se fala, nos pressupostos teóricos dos currículos escolares, em se desenvolver uma prática pedagógica voltada para o saber historicamente construído pela sociedade e para a realidade vivenciada pelo aluno. A trajetória educacional brasileira, particularmente a da população rural, mostra-se historicamente abandonada, já que são poucas as experiências referentes a esse enunciado. A implantação das políticas educacionais neoliberais, na verdade, vai na contramão desse princípio, pois a universalização do ensino, visto como avanço nos últimos anos, não garantiu a melhoria da qualidade do ensino e, os investimentos na educação são limitados e insuficientes para uma reorganização do currículo de forma a atender às reais necessidades dos alunos, particularmente os das escolas rurais. Talvez uma exceção seja a pedagogia da alternância, objeto desta pesquisa, que visa analisar as peculiaridades dessa proposta no Estado do Paraná, especialmente no município de Sapopema, e estudar até que ponto essa forma de organização curricular influencia a prática pedagógica e a melhoria da qualidade de vida dos alunos, garantindo-lhes a permanência no meio rural e acesso às novas tecnologias e à cidadania, mediante ações que fomentem mudanças na realidade local, a partir de um desenvolvimento sustentável pautado na agricultura familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da alternância; currículo; educação no campo; políticas educacionais.

ABSTRACT

It is said for a long time in the estimated theoreticians of grades to school resumes, for developing a pedagogical practice related to knowledge historically constructed for the society and toward the reality lived for the students. The Brazilian educational trajectory, particularly of the agricultural population, reveals historically abandoned, due to few referring experiences to this statement. The implantation of the neoliberal educational politics, in fact, is against of this principle, therefore the universalization of education, seen as advance in the last years, did not guarantee the improvement of the quality of education and, the investments in the education are limited and insufficient for a reorganization of the form resume to take care of the real necessities of the students, particularly of the agricultural schools. Perhaps the pedagogy of the alternation, object of this research, is an exception. It aims to analyze the peculiarities of this proposal in the state of Paraná, especially in the city of Sapopema, and study how this form of curricular organization influences the pedagogical practice and the improvement of the quality of students' life guaranteeing them the staying in the agricultural life and access the new technologies and the citizenship, through actions that search for changes in the reality, according to a sustainable development in familiar agriculture.

Key Words: Pedagogy of the alternation; resume; education in the field; educational politics.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS OU MAIS – 2000.....	35
TABELA 02 – NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS OU MAIS – 2001.....	36
TABELA 03 – NÚMEROS DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR POPULAÇÃO URBANA E RURAL.....	38
TABELA 04 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS RURAIS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – 1996 - 2002.....	39
TABELA 05 – NÚMERO DE MATRÍCULAS RURAIS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – 1996 - 2002.....	39
TABELA 06 – POPULAÇÃO DE SAPOPEMA : 1970 – 2000.....	66
TABELA 07 – POPULAÇÃO POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, 1991 E 2000.....	67
TABELA 08 – POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA 2000	67
TABELA 09 – TAXAS DE ANALFABETISMO RURAL E URBANO 2000.....	68
TABELA 10 – NÍVEL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO ADULTA (25 ANOS OU MAIS) 1991 E 2000.....	69
TABELA 11 – PRINCIPAIS EXPLORAÇÕES AGRÍCOLAS.....	71

TABELA 12 – PRODUÇÃO PECUÁRIA DO ASSENTAMENTO SÃO LUIZ	
II - 1998.....	76

TABELA 13 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO SÃO LUIZ	
II – 1998.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01. DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO MEIO RURAL BRASILEIRO 2002.....	37
GRÁFICO 02. ALUNOS TRANSPORTADOS DA ÁREA RURLA POR NÍVEL DE ENSINO.....	40
GRÁFICO 03. PROFESSORES POR GRAU DE FORMAÇÃO DA ÁREA URBANA E RURAL – 1ª A 4ª SÉRIES.....	41
GRÁFICO 04. PROFESSORES POR GRAU DE FORMAÇÃO DA ÁREA URBANA E RURAL – 5ª A 8ª SÉRIES.....	42
GRÁFICO 05. PROFESSORES POR GRAU DE FORMAÇÃO DA ÁREA URBANA E RURAL – ENSINO MÉDIO.....	42
GRÁFICO 06. FORMAS DE OCUPAÇÃO NA AGRICULTURA.....	75

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

FIGURA 01 - MAPA DA DIVISÃO POLÍTICA DO ESTADO DO PARANÁ.....	63
FIGURA 02 - SAPOPEMA: LIMITES.....	65
FIGURA 03 - CASA FAMILIAR RURAL: LOCALIZAÇÃO.....	78
FIGURA 04 - ENTRADA DA CASA FAMILIAR RURAL PADRE HARUO SASAKI.....	79
FIGURA 05 - VISÃO AÉREA DE AMBIENTES PEDAGÓGICOS DA CFR....	82
FIGURA 06 - SALA DA DIREÇÃO E SECRETARIA DA CFR.....	82
FIGURA 07 - SALA DE AULA DA CFR.....	83
FIGURA 08 - REFEITÓRIO ADAPTADO COMO SALA DE AULA DA CFR.....	83
FIGURA 09 - AVIÁRIO DA CFR.....	93
FIGURA 10 - POCILGA DA CFR.....	94
FIGURA 11 - ESTÁBULO DA CFR.....	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - CALENDÁRIO ESCOLAR CASA FAMILIAR RURAL 2007.....	87
QUADRO 02 - CALENDÁRIO ESCOLAR DA ESCOLA BASE 2007.....	88
QUADRO 03 - PLANO DE FORMAÇÃO 2007 – 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	89
QUADRO 04 - PLANO DE FORMAÇÃO 2007 – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	90
QUADRO 05 - PLANO DE FORMAÇÃO 2007 – 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	91
QUADRO 06 - MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI.....	92

LISTA DE SIGLAS

- **AINFR** - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

- **ARCAFAR** – Associação das Casas Familiares Rurais.

- **CBEs** – Comunidades Eclesiais de Base.

- **CEB** – Conselho de Educação Básica.

- **CEFFAS** – Centros Familiares de Formação por Alternâncias.

- **CFR** – Casa Familiar Rural.

- **CNE** – Conselho Nacional de Educação

- **DERAL** – Departamento de Economia Rural.

- **DET** – Departamento de Educação e Trabalho.

- **DOEBEC** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

- **ECRs** – Escolas Comunitárias Rurais.

- **EFAs** – Escolas Familiares Agrícolas.

- **EMATER** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

- **FAMEPAR** - Fundação de Assistência aos Municípios do Estado do Paraná.

- **FUNDEF** – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

- **FUNDEPAR** – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

- **IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais

Renováveis.

- **IBGE** – Instituto Brasileiro de geografia e Estatística.

- **IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano.

- **INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

- **INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

- **JAC** - Juventude Agrícola Católica.

- **LDBs** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- **MEC** – Ministério da Educação.

- **MEPES** – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

- **MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

- **MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.
- **NRE** – Núcleo Regional de Educação.
- **PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- **PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
- **PNE** – Plano Nacional de Educação.
- **PSS** – Processo Seletivo Simplificado.
- **QPM** – Quadro Próprio do Magistério.
- **SEAB** – Secretaria da Agricultura e do Abastecimento.
- **SEED** – Secretaria de Estado da Educação.
- **UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I. A ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RURAL BRASILEIRO	23
1.1 ENSINO RURAL BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO DE 1824 À LEI 5.692/71	23
1.2 EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 A RESOLUÇÃO CNE/CEB DE ABRIL DE 2002.....	31
1.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUADRO DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA	35
1.4 PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO RURAL PARANAENSE	43
CAPÍTULO II. EDUCAÇÃO RURAL E A GÊNESE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	46
2.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – UMA CONTRIBUIÇÃO DO CAMPEsinato FRANCÊS	46
2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM SOLO BRASILEIRO	52
2.3 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.....	55
2.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM TERRAS PARANAENSES	58
CAPÍTULO III. MUNICÍPIO DE SAPOPEMA: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA OCUPAÇÃO	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DE SAPOPEMA	64
3.2 CARACTERIZAÇÃO POPULACIONAL DE SAPOPEMA.....	66
3.3 DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SAPOPEMA	68
3.4 DADOS FUNDIÁRIOS E ECONÔMICOS DO MUNICÍPIO	70
3.5 DISPUTA PELA POSSE DA TERRA NO MUNICÍPIO: O CASO DO ASSENTAMENTO SÃO LUIZ II.	72

CAPÍTULO IV. CASA FAMILIAR RURAL PADRE HARUO SASAKI.....	78
4.1 HISTÓRICO E LOCALIZAÇÃO	78
4.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI	85
4.3 O TRABALHO DOCENTE DA CASA FAMILIAR RURAL.....	96
4.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA VISÃO DOS PAIS E EDUCANDOS DA CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

O Brasil vem sendo tratado mais uma vez como a “bola da vez” ou “celeiro do mundo”. Mais uma vez porque já presenciou momentos parecidos na sua história econômica, nos chamados ciclos econômicos, em que tivemos principalmente a cana-de-açúcar e o café e agora o etanol, defendido com veemência por economistas e tecnocratas, mas visto com preocupação por outros setores da sociedade não só do Brasil, mas do mundo.

Não se pode negar que o agronegócio tem sido uma das alavancas do tímido crescimento econômico brasileiro, porém está sujeito aos riscos do humor do comércio internacional. Diante disso, é um imperativo para a economia brasileira, assim como para a de qualquer outro país, um desenvolvimento sustentável através do fortalecimento da agricultura familiar.

A agricultura familiar garante a produção de cerca de 80% dos alimentos postos à mesa do brasileiro e tem também grande importância no mercado de trabalho e na segurança alimentar do país. Porém o Brasil vem assumindo a vocação de nação agroexportadora, da monocultura, do papel de “celeiro” do mundo, política essa intensificada pelo neoliberalismo, que privilegia o agronegócio em detrimento da segurança alimentar.

Estudos apontam que a agricultura de base familiar está presente em todas as regiões do país, porém, os melhores índices de desenvolvimento humano aparecem nas microrregiões de forte presença da agricultura familiar.

Dessa forma, pode-se afirmar que o fortalecimento econômico da agricultura familiar é de crucial importância, não só para a manutenção, mas também para a geração de empregos e para a garantia de melhorias na distribuição de renda em nosso país.

O fortalecimento desse setor passa, evidentemente, pela adoção de políticas públicas imediatas, mas principalmente por ações a médio e longo prazo, como o financiamento a juros baixos, garantia de mercado, pesquisa, incentivo, assistência técnica, infra-estrutura, entre outros fatores. No entanto, um fato que preocupa profissionais da área é a manutenção do jovem nas pequenas e médias propriedades. Os números apontam para um êxodo rural principalmente do jovem,

em função das perspectivas negativas da atividade na agricultura familiar: aqueles que não deixam o campo para migrar para a cidade vão buscar vagas no agronegócio.

Municípios desta região de Sapopema tiveram redução na sua população, com é o caso de Reserva e Ortigueira, onde predominam os latifúndios para a criação de gado e a silvicultura para abastecer uma indústria de papel da região. As pequenas propriedades que resistem, por sua vez, apresentam uma agricultura incipiente e de baixa produtividade, além da grande dificuldade de escoamento e comércio.

A concentração fundiária e a monocultura, especialmente a da silvicultura, tendem a aumentar em função da ampliação da fábrica de papel e celulose, que pretende ampliar a área cultivada em 700.000 hectares. A geração de empregos nessa ampliação não chegará a 1000 vagas, nas áreas florestal e urbana. Como resultado, os municípios de menor IDH do Estado estão localizados nessa região, o que deve agravar-se no futuro caso as medidas acima descritas não sejam colocadas em prática. Investimentos serão bem-vindos se bem aplicados e se as políticas públicas forem consistentes e duradouras, ou seja, se prevalecerem após os finais de mandatos eletivos, pois os mandatos acabam, mas a população e as propriedades permanecem.

Por outro lado, os investimentos em pesquisa, assistência técnica e infra-estrutura de nada adiantam se não houver investimento no jovem, de forma a tornar atrativa sua permanência nas pequenas e médias propriedades. Trata-se de uma questão cultural, pois a informação da cultura de massa alienante está presente no meio rural, já que o campo se urbanizou. Se por um lado houve avanços na melhoria da qualidade de vida com o acesso a eletrodomésticos e melhoria no acesso à educação, por outro, o jovem agricultor está sujeito às interferências da mídia consumista, que apresenta um “modus vivendi” mais “atraente” para o jovem do meio rural. Essa aculturação pode levá-lo a buscar a vida no meio urbano.

Daí a importância de uma educação específica para a garantia de um desenvolvimento sustentável do meio rural. Escolas com uma proposta pedagógica que contemple não só a formação em nível profissionalizante, mas também uma pré-escola e um ensino fundamental que melhore a qualidade de ensino, visando a dar melhores perspectivas aos jovens, respeitando, sobretudo, suas diferenças e sua diversidade cultural. Políticas desse gênero podem garantir ao

jovem do campo o acesso ao conhecimento historicamente construído pelo homem e aos benefícios da tecnologia, como também assegurar sua permanência no meio rural, com sua cultura e suas raízes, preparando-o para construir uma nova concepção de vida rural.

Para isso a educação do campo deve ser tratada com seriedade e comprometimento com essa importante parcela da população, que é o jovem que vive no meio rural. Tem-se observado nos últimos anos o fechamento de escolas no meio rural, tanto é que se repete, ano após ano, a polêmica entre governo do Estado e prefeitos a respeito da responsabilidade pelo transporte rural de alunos para as escolas urbanas, o que evidencia esse processo de urbanização da educação do jovem do meio rural. Esta tem sido uma prática comum em nossos municípios, pois, segundo as lideranças políticas, é menos oneroso para o município transportar os alunos das áreas rurais para as cidades do que manter escolas em suas regiões de origem, sem falar na questão dos contratos de prestação de serviço.

Quando estudamos as políticas educacionais para a educação no campo, percebemos que estas foram incorporadas em nosso país em circunstâncias de crise, como o êxodo rural, ou por pressão de movimentos sociais, apresentando-se muitas vezes desconectadas da realidade rural, preocupando-se mais com a legislação vigente do que com medidas de melhoria para essa população. Assim, estas escolas rurais transmitiam em seus currículos uma realidade de ensino típica de áreas urbanas, com professores do meio urbano e, muitas vezes, com calendários que vão à contramão de suas atividades práticas, não respeitando seus períodos de plantio e colheita e assim estimulando a evasão escolar.

As poucas escolas que são mantidas no meio rural seguem um modelo pedagógico idêntico ao das escolas urbanas, sendo o mesmo calendário, os mesmos livros, os professores sem preparo específico, sem falar na infra-estrutura, que normalmente é inferior à das escolas urbanas. Isso acaba destruindo a identidade cultural do jovem do campo, acentuando o processo de expulsão deste de seu meio, processo que se dá agora também pelo aspecto pedagógico, e não só pelo econômico.

Estas características, historicamente presentes no sistema educacional brasileiro, apontam para a necessidade de alternativas pedagógicas para a educação da população rural, como as que se propõem na seqüência deste

trabalho, a partir da Pedagogia da Alternância, que é uma realidade na Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, no município de Sapopema.

Esse processo de desvalorização da auto-estima da população do meio rural remonta ao período medieval, quando o pensamento renascentista relacionava a ruralidade com o atraso, com o arcaico. Esse sentimento de inferioridade foi se intensificando com os grandes movimentos de êxodo rural nas últimas décadas, em que o modelo de sociedade ideal é o urbano, sustentado pela burguesia capitalista-industrial.

Dessa forma a sociedade moderna, ao criar um padrão de comportamento e de consumo essencialmente urbano, acaba por influenciar, através da mídia, a população do meio rural, especialmente aquela mais jovem, o que se reflete na perda da identidade do chamado homem do campo, sendo que, muitas vezes, os jovens buscam aproximar-se da cultura urbana como forma de auto-afirmação. Essa perda de vínculos culturais acaba contribuindo para o êxodo rural da população mais jovem.

Como se vê, existem outros fatores além do econômico que influem nos movimentos migratórios do jovem do meio rural para o meio urbano. Essa questão de preservação das raízes e da identidade cultural dessa população deveria ser objeto de análise dos programas de educação rural, e discutida amplamente no currículo escolar. A preservação da ruralidade do jovem agricultor deveria ser uma preocupação constante no sistema educacional do país. É comum em municípios do interior, como Sapopema, por exemplo, o absenteísmo rural, quando o fazendeiro goza de certo *status* ou é bem-sucedido se morar na cidade, elemento esse presente desde o ciclo do café no Brasil.

Torna-se difícil implementar políticas de manutenção do jovem no campo em função da péssima qualidade da educação rural. Essa qualidade deficiente fica evidenciada no preenchimento das vagas das escolas rurais. Normalmente, no início do ano os profissionais mais bem classificados escolhem suas vagas nas escolas localizadas nos centros urbanos, sendo que as vagas nas escolas do interior vão sendo preenchidas por professores de contrato temporário, os quais, na primeira oportunidade, deixam a escola assim que surgir uma oportunidade nos centros urbanos, ficando difícil, a criação de um vínculo com a escola. Quando assumem escolas no interior, no início de suas carreiras, fazem-no para acumular pontos na carreira, buscando uma melhor colocação na cidade. Não

que esse professor seja, necessariamente, menos competente, porém tem menos experiência e permanece menos tempo na escola. Não são raros também os casos de profissionais que ministram disciplinas fora de sua área de formação ou assumem três ou quatro disciplinas diferentes. Dessa forma, torna-se difícil esses professores passarem aos seus alunos os valores rurais, pois deixam claro que valorizam o estilo de vida urbano.

Sendo a escola um dos pilares da construção do conhecimento, da cultura e da cidadania, quando ela reproduz o padrão cultural urbano, a formação do aluno do campo fica bastante prejudicada. Por isso torna-se imprescindível a diferenciação do processo ensino-aprendizagem através da utilização de recursos pedagógicos, além, evidentemente, da elaboração de um plano de trabalho docente diversificado, que atenda às demandas do ensino na educação do campo.

Para analisar o surgimento desse modelo de educação rural é necessário contextualizar as mudanças ocorridas na política econômica e agrícola implantada no Brasil. Durante muitos anos as políticas de desenvolvimento, no Brasil, consideravam um imperativo para o crescimento brasileiro a consolidação do desenvolvimento urbano/industrial, o que não deixa de ser uma realidade; no entanto, houve negligência por parte do Estado em relação à agricultura, especialmente a agricultura familiar. A educação rural não pode estar dissociada dos programas e políticas públicas para a garantia do desenvolvimento rural sustentável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 deu um passo importante ao contemplar o ensino das comunidades rurais, possibilitando a criação de um calendário vinculado às necessidades locais, que respeite os seus ciclos de produção, sem prejuízo à qualidade do ensino. É óbvio que esta contemplação da educação rural na LDB não sana todos os problemas desse meio, que sofre com a falta de investimentos financeiros, de profissionais e de uma política que os contemple em uma amplitude maior.

Uma das propostas, que julgo de acordo com estudos e leituras feitas, ser mais adequada para os jovens das áreas rurais é o trabalho proposto pelas Casas Familiares Rurais, que adotam a Pedagogia da Alternância, como modelo educativo, que teve suas origens na França, por volta de 1935, para atender aquela realidade rural. No Brasil, a introdução deste modelo de Casa Familiar Rural, com a Pedagogia da Alternância, aconteceu nos anos 60, no Estado do Espírito

Santo, chegando ao Paraná no ano de 1988, sendo atualmente destinado aos jovens de ambos os sexos, que permanecem por mês duas semanas na escola e duas semanas em sua propriedade, aplicando os conhecimentos adquiridos. Procura-se, assim, articular um processo pedagógico e social, em que o jovem primeiro conhece a sua realidade e depois aprende com as situações de seu meio de vida.

Destarte, o primeiro capítulo pretende diagnosticar a evolução histórica do ensino rural na legislação brasileira desde a Constituição de 1824 até a de 1988, incluindo a Resolução CNE/CEB de abril de 2002, mediante a análise de dados recentes da educação rural e seus indicadores, contemplando as características dessa educação no Paraná e no município de Sapopema.

No segundo capítulo pretende-se buscar as gêneses da Pedagogia da Alternância, a partir do modelo francês implantado na década de 1930, assim como suas principais características educacionais, particularmente no que se refere à educação da população do campo. Será analisada também a introdução deste modelo no Brasil e no Estado do Paraná.

O terceiro capítulo mostrará o histórico do município de Sapopema, compreendendo desde seu processo de ocupação até o presente momento, com destaque para informações populacionais, educacionais, fundiárias e econômicas.

No quarto e último capítulo será estudada a realidade da Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, que vem desenvolvendo um trabalho pautado na Pedagogia da Alternância.

Considerando essas informações e entendendo o currículo como mecanismo capaz de levar ao aluno conhecimento, cultura e cidadania, e como elemento substancial na forma de pensar e fazer educação pretende-se estudar a realidade da educação rural brasileira, dando ênfase especial à paranaense. Dentro desse contexto, analisaremos a implementação da Pedagogia da Alternância no município de Sapopema, localizado no norte do Estado, na Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, que vem desenvolvendo um trabalho específico para jovens oriundos do meio rural, filhos de pequenos proprietários e de assentados da reforma agrária, para assim podermos verificar se esta proposta de educação contempla de fato esses educandos, atendendo às suas reais necessidades.

CAPÍTULO I. A ORGANIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO RURAL BRASILEIRO

1.1 ENSINO RURAL BRASILEIRO: DA CONSTITUIÇÃO DE 1824 À LEI 5.692/71

A organização do sistema educacional brasileiro sempre foi marcado por problemas que resultavam dos debates e embates políticos em torno de diversas questões. No que se referia ao ensino rural, tema abordado nesta dissertação, o debate polarizava-se entre os educadores ruralistas e os educadores urbanos.

Esta condição resulta dos 300 anos de educação e ensino coloniais; resulta das relações políticas e econômicas estabelecidas no Império; resulta dos acordos estabelecidos na República.

A principal questão que nos levou ao desenvolvimento desta pesquisa refere-se ao fato de que, embora seja contemplada formalmente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 204 a 214, é um fato que a universalização do ensino não ocorre, e como resultado temos a mercantilização da educação, a baixa qualidade do ensino.

A partir da história da legislação educacional brasileira percebemos diferentes formas de abordagem da temática educacional. A primeira constituição brasileira, a de 1824, contemplava questões referentes à educação em seu artigo 179, nos incisos XXXII e XXXIII; afirmando, inclusive, além da liberdade de ensino sua gratuidade no ensino primário. Não obstante, mesmo sendo o Brasil um país predominantemente rural, a educação rural nem sequer foi lembrada, muito menos privilegiada pelas nossas autoridades, fato que se repete na constituição de 1891.

O modelo econômico agro-exportador, sustentado pelo latifúndio e pela monocultura é reforçada com a sanção da Lei de Terras de 1850, que estabelecia a comercialização dos títulos de terras mediante compra e venda; era necessário o título de proprietário. Nesta conjuntura a elite oligárquica se preocupava apenas com a comercialização da produção e com sua sobrevivência.

Assim, uma economia sustentada na produção e exportação agrícola, principalmente na monocultura; assegurada pela propriedade particular das terras foi o quadro observado nas primeiras décadas do século XX.

Na década dos 1920, inspetores de ensino de diversos estados da federação como Anísio Teixeira (Bahia), Carneiro Leão (Rio de Janeiro), Lourenço

Castanho (Ceará), Francisco Campos (Minas Gerais), entre outros, intensificaram a discussão com os educadores que defendiam o “ruralismo pedagógico” liderados por Sud Menussi, pois, acreditavam que não se podia culpar a educação desenvolvida no campo como a responsável pelos problemas vivenciados no meio agrícola, e, sim, o momento em que o país vivia, como afirma AZEVEDO (1934, p.68):

a escola não ajuda a resolver nenhum dos problemas sociais e econômicos do campo; não os compreende, e às vezes desorienta a população rural com processos contraditórios. Isolada, solitária, e as vezes antagônicas aos interesses do grupo, limita sua ação à tarefa de intelectualizar “ quando não ocorre ao extremo oposto de industrializa-se exageradamente, deixando de lado fatores socializantes, de ação direta sobre o povo e de apoio valioso para a evolução e o progresso da educação.

A crise mundial de 1929, resultado da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque afetou profundamente a economia brasileira: gerou profunda crise agrária, já que o café perde preço para comercialização. Frente ao cancelamento de compra de toda a safra produzida em 1929, a estrutura cafeeira entra em crise e posterior decadência.

O Brasil a partir de 1930 adota um novo modelo econômico – o agro-industrial. Este processo estimula o deslocamento da população rural para as cidades; apresenta a cidade como nova forma de ascensão social. As indústrias que surgiam, ocupadas principalmente pela mão de obra imigrante, estimulavam o deslocamento para as cidades. O movimento dos imigrantes, principalmente dos anarquistas é que motivam a organização do sistema de ensino no estado de São Paulo.

Esse crescente movimento migratório identificado já na década de 1920, foi uma das questões discutidas pelo grupo dos “pioneiros da educação”, mencionado acima. De um lado o chamado “ruralismo pedagógico”. Grupo que, segundo CALAZANS (1993, p. 18-19), pensou diretrizes para a implementação de uma educação para a área rural, seguindo alguns aspectos:

- a) Uma escola rural típica acomodada aos interesses e às necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva.
- b) uma escola que imbuísse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar técnicas do trabalho da razão no porvir dos campos, de alto sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra e de seus tesouros com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte.

c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há nesse país. Os homens é que desconhecem essa vocação diziam os ruralista, criando em primeiro, centros acadêmicos para doutores e depois uma indústria muitas vezes mais artificial que se nutria de alguns casos de matéria prima importada, sem deixar fortificar a economia agrária com a reabilitação da terra e do homem, seria a indústria do favor. (...)

Segundo a interpretação de BAREIRO (2006, p. 19), sobre a região metropolitana de Curitiba “o ruralismo pedagógico tinha como principal objetivo a contenção do êxodo rural para as regiões do entorno das grandes cidades”.

É importante lembrar que existiram educadores como Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Fernando de Azevedo, entre outros, que se opunham a este ruralismo, defendendo a idéia de que somente a educação por si, não conseguiria evitar este êxodo, já que as causas deste movimento migratório eram diversas e, a Escola era incapaz de atender a situações que eram fomentadas principalmente por problemas sociais, econômicos, fundiários, etc.

Embora parecesse nas discussões entre os educadores preocupados com as questões envolvendo o ensino rural, pudemos constatar mediante verificação nas produções bibliográficas que estudam o tema, que pouco foi feito pelos órgãos governamentais para conter o êxodo rural. As políticas extensionistas, e as políticas educacionais destinadas ao campo para conter esse movimento migratório, surtiram pouco efeito.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 03 de abril de 2002 (p. 10), cuja interpretação assemelha-se ao “ruralismo pedagógico”, afirmava-se, numa crítica aos opositores do “ruralismo pedagógico” que nessa época já havia certa preocupação quanto ao tipo de informação que seria transmitido na área rural:

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos trabalhadores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. (DOEBEC, 2002. p. 10).

Tanto os educadores do “ruralismo pedagógico”, quanto os educadores ligados ao grupo de educadores que defendiam uma educação leiga e de igual teor para áreas rurais e urbanas, desconheciam o universo rural; desconheciam as condições de vida; desconheciam a cultura desses grupos sociais.

Resultado do Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova, na década dos 1930, no que tange à educação rural, a Constituição de 1934 contempla de forma inédita esta idéia. Em seu artigo 156 estabelece: “ A união, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de vinte por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.”; e no parágrafo único, contemplando diretamente a educação nas áreas rurais, estabelece: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”. A constituição de 1934 considerou em seus artigos algum regulamento para o ensino rural. Porém, na prática, tais avanços foram mais fictícios do que reais, levando-nos a pensar que o único objetivo real foi tão-somente contemplar legislativamente o meio rural e os abusos sofridos por sua população diante de seus “donos”.

No contexto do Estado Novo do governo Getúlio Vargas, a Constituição de 1937 valorizou o aspecto educacional, chamando a atenção para a necessidade de sistemas de ensino que abrangessem a educação profissional. Nota-se que a educação profissional rural não é privilegiada, nem aplicada para conter o avanço migratório e fixar o homem do campo em seu espaço de origem, deixando claro que esse homem, ao migrar, teria que se qualificar, enquanto trabalhador, para uma nova economia que se firmava.

Na década de 1940, quando o IBGE faz sistematicamente a primeira contagem do número de habitantes do território brasileiro, a população brasileira chegava a aproximadamente 41.236.315 habitantes, dos quais 69% concentravam-se na zona rural. Mesmo assim, a imagem que se firmava em um nascente país urbano-industrial era a de que a cidade era melhor do que o campo; há a supervalorização da melhoria do padrão de vida, mediante adequação aos valores urbanos; e a negação da origem e raízes históricas.

Assim, o discurso de cunho evolucionista que começa a se efetivar no país expressa valores que afirmam ser a área rural um espaço de atraso econômico, tratado de forma bem pejorativa, segundo BAREIRO (2006, p 14) principalmente quanto a sua população:

(...) expressava-se uma forma de tratamento, carregado também de juízo de valor: uma vida pacata e sem perspectiva de desenvolvimento; suas atitudes demonstram o conformismo com a situação em que vivem; jeito

simples e sem dinamismo ou malícia; sotaque carregado que por muitas vezes usamos justamente para denotar a falta de instrução durante uma conversa ou brincadeira, a cordialidade e simplicidade dessas pessoas que despendem pouco interesse e, o pensamento vigente de que o pouco que se faça por eles já está de bom tamanho.

Tal forma de visão de mundo decorre de uma análise simplista, que parte do princípio de que o campo, concebido como espaço em extinção, em face do crescimento identificado na economia urbano-industrial e do progressivo êxodo, não necessita de investimentos em políticas voltadas para a educação. Estes problemas educacionais acabar-se-iam ao concluir-se esse movimento migratório. Para um objetivo simplista seria mais proveitoso investir as verbas de educação em áreas que estivessem localizadas na área urbana.

O Decreto-Lei 9.613, promulgado na vigência do Governo Provisório de José Linhares em 1946, refere-se à Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 03 de abril de 2002 (p. 15), o Decreto-Lei 9.613 tinha: “como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. (...) bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades (...)”. (DOEBEC, 2002. p. 15).

A Constituição de 1946 não apresentou grandes progressos no que diz respeito à educação rural. Ao contrário, segundo o parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 03 de abril de 2002:

no inciso IV do mesmo art. 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional. (DOEBEC, 2002, p.18).

Em 1948 foi firmada uma parceria entre o Brasil e os Estados Unidos da América, denominado Extensão Rural, que se estendeu até meados da década de 1960. Constitui-se em projetos educativos aplicados na área rural, para treinamento de professores. As atividades sugeridas tinham um caráter assistencialista; objetivavam sanar os problemas imediatos do campo, sem ocorrer um diálogo para discutir as causas desses problemas.

Outros programas foram implantados nos anos de 1950. A criação da Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural foram marcados por características de uma modernização conservadora, voltada aos interesses do capital, cujo objetivo era homogeneizar o território brasileiro, acabando com as desigualdades regionais existentes. Programas como estes, pretendiam interferir na cultura do homem do campo e adaptá-la aos novos ideais de cultura urbana e modernidade que se mostravam mais importantes para a realidade nacional.

Essas medidas políticas e econômicas “pretendia transformar o homem do campo em alguém que se preocupasse com o desenvolvimento do país”. (BAREIRO, 2006. p. 29).

Estas medidas não apresentaram grandes sucessos e a dinâmica social tornava-se cada vez mais afetada pelo crescente êxodo rural. O trabalhador agrícola buscava uma frustrada melhoria de vida no meio urbano, o que explicitava a necessidade de um ensino que o capacitasse. A Educação era compreendida, desde 1930, como “salvadora da pátria”. Frente a esse estímulo permanente sobre a população rural de que a cidade era uma opção melhor, foi impossível assegurar a permanência dos trabalhadores rurais nas terras agrícolas do país.

A esse respeito afirma (BAREIRO, 2006 p. 25):

Isso reforça o pensamento de que a escola não é o responsável pelo êxodo rural, pois não cabe a ela a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais no campo, não há qualidade de escola que garanta a sua permanência ou fixação no lugar. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador passasse a ter acesso a terra, aos equipamentos agrícolas e as condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola.

Na Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, no que tange à educação rural, novamente houve poucos avanços. O artigo 31 dessa Lei estabelece que: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que haja mais de cem pessoas, são obrigados a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”.

A Constituição de 1967 e sua emenda em 1969 limitaram-se a responsabilizar as empresas agrícolas e industriais a oferecer ensino primário gratuito entre os sete e quatorze anos.

A sanção do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963 e o Estatuto da Terra em 1964 obrigaram os movimentos sociais que emergiram a partir da década de 1960, ligados a Igreja Católica, a discutirem as questões que envolviam os trabalhadores rurais, particularmente aqueles denominados de “bóias-frias”, ou trabalhadores temporários.

O governo militar, imposto de 1964-1985, caracterizou-se pela perseguição aos “infiéis” do sistema. Os projetos desenvolvidos estiveram ligados à alfabetização, principalmente de adultos, e em menor parte contemplaram trabalhadores da área rural. Nesse aspecto merece destaque o trabalho de Paulo Freire sobre educação popular, desenvolvido no Estado de Pernambuco. A partir de 1964, o golpe militar combateu o trabalho de Paulo Freire e implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - o Mobral, contemplado pela lei 5.379/67.

Em termos populacionais, os dados do IBGE mostram que no final dos anos de 1960 e início da década de 1970, o Brasil viu, pela primeira vez em sua história, a superação da população urbana pela rural, em cerca de 6%; situação já esperada tendo-se em vista o que se verificava nas últimas décadas – intenso deslocamento da população rural para áreas urbanas. Com isso, o Brasil deixou de ser um país predominantemente rural, para tornar-se efetivamente um país urbano.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu as bases para o ensino de primeiro e segundo graus, atual ensino fundamental e médio, ao tratar da educação rural, contempla apenas a questão da formação dos profissionais e o ajustamento desta modalidade de ensino às diversidades culturais.

A Lei acima referida veio a abrir precedentes para o processo de municipalização de ensino, como se vê em seu artigo 58 (BRASIL, 1988):

A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Seu parágrafo único completa: “As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais”.

No fim da década de 80 dados apontavam que das 278 mil escolas rurais brasileiras existentes, 200 mil eram municipais, lembrando que este poder público corresponde ao órgão mais pobre, principalmente no que tange as áreas rurais. A municipalização do ensino rural acabou por urbanizá-lo, já que as administrações municipais entendem que é mais barato buscar os alunos na área rural e transportá-lo até as escolas urbanas, devido a precariedade da estrutura física das escolas rurais, a pouca demanda de alunos e o gasto com professores e outros funcionários.

Outra opção para o barateamento da estrutura do ensino rural é o sistema das salas multisseriadas, em que em uma única sala de aula o professor tem simultaneamente alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; além de ter de preparar a refeição destes na escola.

Dados do MEC/INEP 2002, mostram que aproximadamente 64% dos Estabelecimentos rurais de 1ª a 4ª eram exclusivamente compostos por turmas multisseriadas, que correspondiam a 36% das matrículas destas séries iniciais.

A municipalização evidenciou a ausência de estrutura dos municípios para o atendimento escolar, pela falta de espaço físico e de recursos humanos, já que grande parte desses professores não tinha formação superior ou de nível médio completo; uma parte era apenas semi-alfabetizada. Estes fatos foram mais tarde mencionados nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, nos quais se reconhece a existência de aproximadamente 280 mil docentes que atuam nas áreas rurais, dos quais grande parte não tem as qualificações mínimas.

No final da década de 1970, e na primeira metade da década de 1980, os elevados índices de analfabetismo alarmavam administrações; essa situação deu início a diversos programas que objetivavam um maior desenvolvimento socioeconômico. Novamente, assim como ocorrerá no final da década de 1950, o Brasil reforça a ideologia liberal que permeia o pensamento pedagógico brasileiro desde 1930. Desta situação derivaram programas, como o Edurural, destinado a combater os índices do analfabetismo rural.

Foi também nesse período que chegou ao Brasil as primeiras informações acerca da experiência realizada em uma organização denominada de “Casas de Campo” ou “Casas Familiares Rurais”. Tinham o propósito de desenvolver uma educação destinada ao campo. Esse modelo francês de escola rural, foi denominado “*Pedagogia da Alternância*” e será abordado no capítulo segundo.

1.2 EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA: DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 A RESOLUÇÃO CNE/CEB DE ABRIL DE 2002.

A atual Constituição brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, encerra um período da história do Brasil. É a primeira Constituição sancionada depois do golpe militar; que governou o país entre 1964 e 1985

Embora a maioria da população residisse nas cidades, esta Constituição (BRASIL, 1988) contempla também diversos segmentos sociais, nunca antes mencionados, e que ocupavam espaços do território:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II- Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VI- Oferta de Ensino noturno regular, adequado as condições do educando;

VII- Atendimento ao educando, no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde;

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

§ 2 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Quando tratamos do tema Educação do Campo, devemos entender que esta é muito mais ampla do que simplesmente educação rural, pois esta modalidade contempla também as comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, caiçaras, entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394/96, definiu diretrizes para o ensino rural; considerando preocupação já manifestada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), mais especificamente em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela.

Por mais que o artigo acima contemplasse esta possibilidade de escolha de disciplinas que contemplem a realidade local, na parte diversificada, neste caso, da educação rural, grande parte destas escolas, por terem um currículo preso ao “modelo” urbano, não aproveitavam esta oportunidade de enriquecimento curricular, perdendo uma ótima oportunidade de contemplar sua realidade, contextualizando o saber, contribuindo para um ensino mais significativo.

Em diversas situações por medo do “diferente”, até por que grande parte dos professores que atuam nas escolas localizadas em áreas rurais, da 1ª série do 3º Ciclo ao Ensino Médio, vêm da zona urbana, pouca ou nenhuma proposta era sugerida.

Desta forma, este artigo acaba não sendo explorado da forma que poderia, já que em muitos Regimentos Escolares e, em seu próprio Projeto Político Pedagógico, para cumprir a legislação, criam adendos contemplando o artigo, porém, apenas no papel, sem a implementação pedagógica.

O Artigo 28 das LDBs (BRASIL, 1997) contempla particularmente a educação rural garantindo:

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

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar, fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III- Adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Com raras exceções, expressas em algumas Casas Familiares, que adotam a Pedagogia da Alternância, esta possibilidade de adequação de calendários às necessidades locais também não são totalmente contempladas. Parte dos professores que atuam nas escolas rurais são da área urbana e, inclusive, possuem aulas nesta localidade. Assim, ao trabalharem em diferentes localidades, incluindo neste aspecto a questão do transporte e calendários, o deslocamento para a área rural representaria “problemas” para a dinâmica de seu trabalho, principalmente em aspectos pessoais, como a questão de férias diferentes entre as datas da escola rural e a da escola urbana.

Para ilustrar ainda mais essa questão, pode-se citar a elaboração do calendário escolar. Diretores e equipe pedagógica acatam a sugestão oriunda da

Secretaria de Educação. De forma unânime definem o mesmo calendário para todo município e/ou Núcleo de Educação; segundo avaliação dos professores, para facilitar o desenvolvimento de suas atividades.

Outra Lei que vem dar subsídios à educação nas áreas rurais - Nº 9.424/96 entrou em vigor a partir de 12 de janeiro de 1998, principalmente no que contempla o Ensino Fundamental.

Conhecido como FUNDEF, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, que estabelece em seu Artigo 2º, inciso 2º uma diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipo de Estabelecimentos, contempla as escolas rurais.

Com base nesta Lei e, particularmente neste artigo, (BAREIRO, 2006, p. 33), afirma:

Reconhece a necessidade de um aporte maior de recursos em função da menor densidade populacional e da proporção entre professores e alunos, porém essa diferenciação não é levada em consideração quando da realização dos investimentos nas escolas rurais e urbanas, as primeiras não recebem a prioridade devida. Mesmo que os municípios recebam orçamento para a educação.

Percebemos que a lei por si só não basta, mas a Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que define o Plano Nacional de Educação e cujas prioridades básicas são a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais, no tocante à permanência na escola e ao sucesso na educação pública e na democratização de sua gestão, faz algumas referências importantes ao ensino nas áreas rurais, entre as quais merece destaque a questão do transporte, tanto para os alunos quanto para os professores, para que estes possam ter acesso às escolas onde estudam ou trabalham. Um desdobramento mais crítico deste aspecto da lei pode indicar que grande parte dos alunos do campo, não havendo escola rural, procuram na cidade a sua escolarização.

Além do transporte, essa lei também menciona a educação rural quanto à proposta de educação profissional para fornecer formação específica a essa população. Porém, na maioria das realidades conhecidas, a educação profissional voltada para a formação de técnicos rurais não existe, com exceção de escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância. A ausência de

investimentos, de profissionais especializados, de políticas governamentais destinadas às diferentes esferas do sistema de ensino, justificam a não implementação de um sistema educacional mais eficaz para o ensino rural.

As escolas que oferecem a habilitação em técnico agrícola atende a um grupo de alunos, cuja origem está na média e grande propriedade. Este grupo inclusive reside na área urbana.

Em 12 de março de 2002 o Ministério da Educação homologou o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em conformidade com as Leis Nº 9.394/96, Nº 9.424/96 e a Nº 10.172/2001. Entre os artigos dessa lei merecem destaque (BRASIL, 2002):

Art. 2º – Parágrafo Único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associem as soluções exigidas por estas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

No Estado do Paraná, o princípio de respeito à diversidade social, cultural, política e econômica está sendo contemplado com a implantação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, principalmente nas escolas rurais e nas escolas itinerantes, estas últimas são freqüentes no Movimento dos Sem Terra – MST.

Busca-se por meio da Lei, garantir o ensino rural, a escolarização, a permanência dos jovens no meio rural trabalhando em um sistema sustentável, baseado na agricultura familiar. Estas medidas, avalia-se, que podem contribuir para conter o movimento migratório campo - cidade. Conquanto tenha diminuído nos últimos anos, esse movimento ainda não cessou completamente em grande parte do território brasileiro, apesar de, no tocante ao Paraná, ter apontado diminuição do êxodo rural na última década.

1.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUADRO DA EDUCAÇÃO RURAL BRASILEIRA

Os embates e debates políticos, que acabaram por inviabilizar a implementação de políticas educacionais adequadas ao meio rural, resultou em um quadro que se reflete até os dias atuais. Dados de 2001 do IBGE – PNAD mostram uma baixa média de anos de estudo da população brasileira, particularmente da rural, quando esta é comparada com a população urbana.

Quando tratamos particularmente da educação rural brasileira, tomando como referência dados do IBGE, percebemos que esta situação é ainda mais crítica, pois os indicadores sociais apontam que é justamente no meio rural que, proporcionalmente, registram-se as maiores taxas de analfabetismo, os menores números de anos de escolarização e a maior quantidade de alunos fora da idade-série.

Quanto ao analfabetismo, os dados do Censo Demográfico de 1991 – 2000, apontam que aproximadamente 29,8% da população adulta (com mais de 15 anos) residente nas áreas rurais são analfabetas, isto por que esta pesquisa desconsiderou os analfabetos funcionais, que tem menos do que as quatro séries do Ensino Fundamental. Essa mesma taxa, comparada com a população urbana é de apenas 10,3% da população, como mostra a tabela 01:

TABELA 01 – TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS OU MAIS – 2000.

TAXA DE ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS OU MAIS – 2000	
POPULAÇÃO BRASILEIRA	13,6%
PORCENTAGEM DA POP. URBANA	10,3%
PORCENTAGEM DA POP. RURAL	29,8%

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000

Ao comparar à média dos anos de escolarização da população com 15 anos ou mais, os Dados do IBGE 2001 mostram um enorme abismo de desigualdade entre a população urbana e a rural, sendo que esta última apresenta praticamente metade da média de escolarização da primeira, como mostra a tabela 02, sugerindo ações urgentes para a reversão deste quadro.

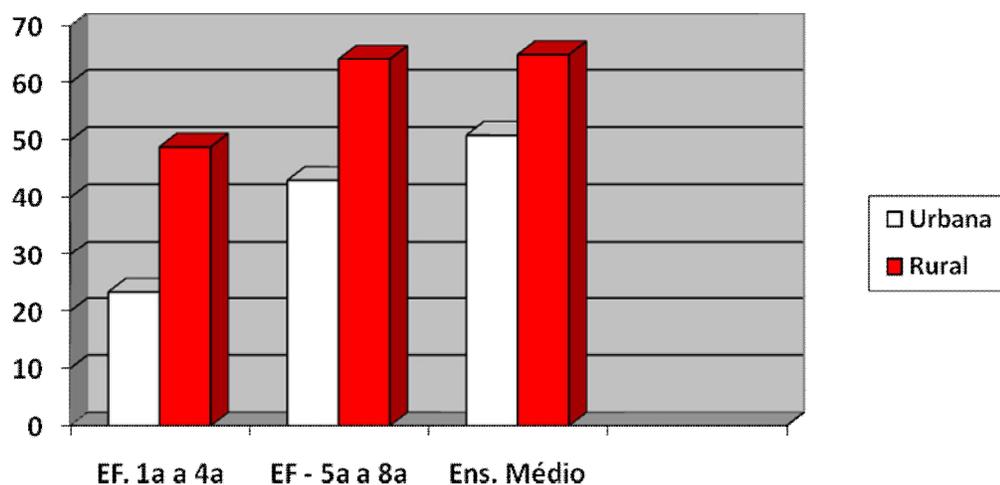
TABELA 02 – NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS OU MAIS – 2001.

MÉDIA DE ANOS DE ESTUDOS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS OU MAIS 2001	
POPULAÇÃO URBANA	7,0
POPULAÇÃO RURAL	3,4

Fonte: IBGE – PNAD 2001

Outro dado importante a ser considerado relaciona-se à grande distorção idade-série presente no meio rural brasileiro. Como podemos observar no gráfico 01, elaborado com fontes do MEC/INEP 2002, desde as séries iniciais do ensino fundamental nas escolas rurais até o ensino médio, as distorções idade/série são cada vez maiores. No Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries a distorção idade/série da população rural chega a 48,9%, enquanto que a urbana é de 23,5%. No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série esta distorção chega na área rural a 64,3% e na urbana a 43%. No Ensino Médio os números são maiores, atingindo 65,1% da população rural e 50,9% da urbana. Um dos fatores que pode justificar o baixo desempenho escolar desses alunos é a inadequação da estrutura disponível para o ensino, que além de precária, não atende às necessidades do processo de ensino-aprendizagem e/ou da formação profissional dos educandos da área rural, que em sua maioria são descontextualizadas.

GRÁFICO 01 – DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NO MEIO RURAL BRASILEIRO – 2002.



Fonte: MEC/INEP - 2002

Sobre esta distorção idade/série, (BAREIRO, 2006. p.14) afirma:

No Brasil, a maioria dos alunos sempre freqüentaram o ensino no meio rural de forma tardia e descontínua. Esta realidade remonta ao império e atinge os dias atuais. Principalmente a partir da década de 70, as propostas curriculares buscavam a adaptação dos agricultores familiares ao modelo de agricultura, baseada na produção em larga escala

O censo escolar de 2002 aponta que a educação básica na área rural compreende 107.432 escolas, representando aproximadamente 50% do total nacional; porém a maior parte dessas escolas conta com apenas uma sala de aula, destinando-se quase exclusivamente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, como mostra a tabela 03.

TABELA 03 – NÚMEROS DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR POPULAÇÃO URBANA E RURAL.

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR POPULAÇÃO URBANA E RURAL				
MODALIDADE DE ENSINO	POPULAÇÃO URBANA	%	POPULAÇÃO RURAL	%
EDUCAÇÃO BÁSICA	106.756	49,84	107.432	50,16
CRECHE	23.179	86,38	3.653	13,62
PRÉ-ESCOLA	56.186	60,61	36.501	39,39
ENS. FUNDAMENTAL	71.172	41,25	101.336	58,75
1ª A 4ª SÉRIES	31.023	26,06	88.000	73,94
5ª A 8ª SÉRIES	10.067	88,94	1.252	11,06
1ª A 8ª SÉRIES	30.082	71,34	12.084	28,66
ENSINO MÉDIO	20.356	95,55	948	4,45

Fonte: MEC/INEP - 2002

O Censo Escolar de 2002 apontou que aproximadamente 64% dos estabelecimentos rurais de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental são exclusivamente formados por turmas multisseriadas.

No item relacionado às matrículas, segundo MEC/INEP 2002, aparecem diferentes situações. Enquanto nas quatro primeiras séries do ensino fundamental aparece uma tendência de queda na quantidade de estabelecimentos e de matrículas, as de 5ª a 8ª séries, registram um aumento no número de alunos, que no ensino médio chegou a dobrar dos anos de 1996 a 2002, nas áreas rurais, como representam as tabelas 04 e 05.

TABELA 04 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS RURAIS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – 1996 - 2002.

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS RURAIS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – 1996 – 2002			
BRASIL	1996	2000	2002
ENS. FUND. 1ª a 4ª	133.203	110.853	100.084
ENS. FUND. 5ª a 8ª	8.159	11.012	13.336
ENSINO MÉDIO	488	679	948

Fonte: MEC/INEP - 2002

TABELA 05 – NÚMERO DE MATRÍCULAS RURAIS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – 1996 - 2002.

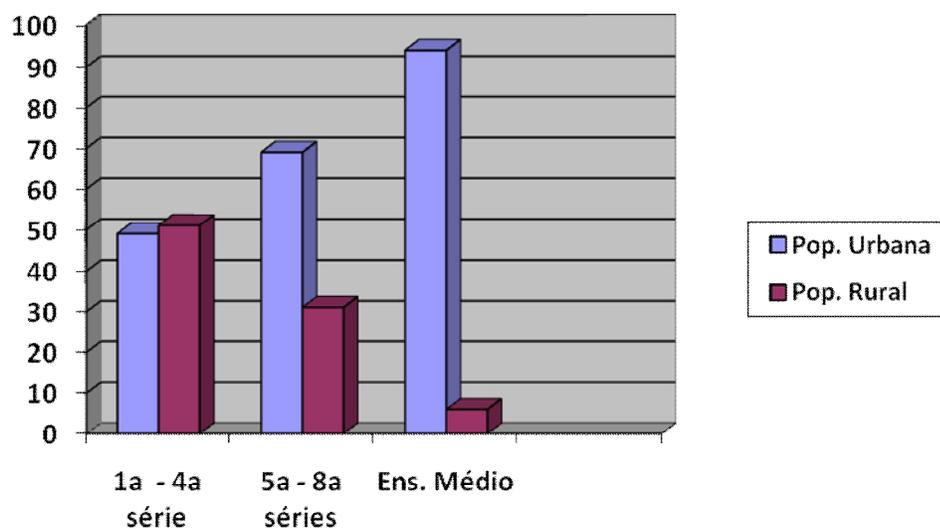
NÚMERO DE MATRÍCULAS RURAIS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO – 1996 – 2002			
BRASIL	1996	2000	2002
ENS. FUND. 1ª a 4ª	5.060.107	5.314.853	4.845.985
ENS. FUND. 5ª a 8ª	683.717	1.114.251	1.472.793
ENSINO MÉDIO	63.501	99.775	142.104

Fonte: MEC/INEP - 2002

Estes dados podem sugerir que as escolas tenham atravessado um processo de nuclearização, com o objetivo de diminuir os custos. O poder municipal fecha aquelas escolas consideradas “inviáveis” financeiramente, pois apresentam poucos alunos e exigem gastos com a infra-estrutura (professores, merendeiras, zeladoras, entre outros), levando estes alunos até uma escola central que agrega um número maior de alunos. Estas escolas “centrais” podem estar localizadas na própria área rural, embora o mais comum é que estejam em áreas urbanas.

A nuclearização feita na área rural pode não ser um motivo de muito orgulho quanto à educação. O seu currículo em geral não contempla as particularidades dessa população e o material didático utilizado pode ser totalmente descontextualizado de sua realidade, abrindo precedentes para se implantar no ambiente rural uma escola totalmente urbana.

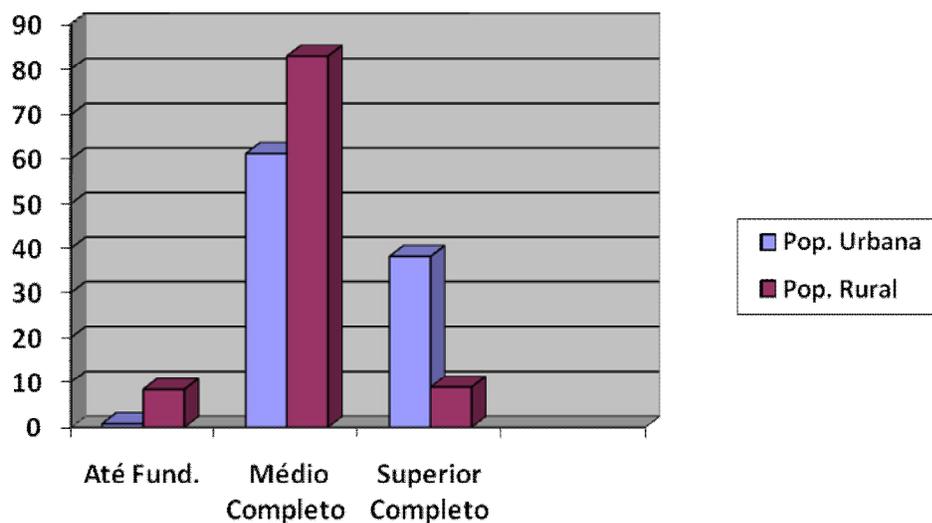
GRÁFICO 02 – ALUNOS TRANSPORTADOS DA ÁREA RURAL POR NÍVEL DE ENSINO.



Fonte: MEC/INEP 2002

Os gráficos 03, 04 e 05 elaborados com base na fonte do MEC/INEP 2002, mostram a situação de aproximadamente 354.316 professores da Educação Básica do campo, cerca de 15% do total nacional.

GRÁFICO 03 – PROFESSORES POR GRAU DE FORMAÇÃO DA ÁREA URBANA E RURAL – 1ª A 4ª SÉRIES

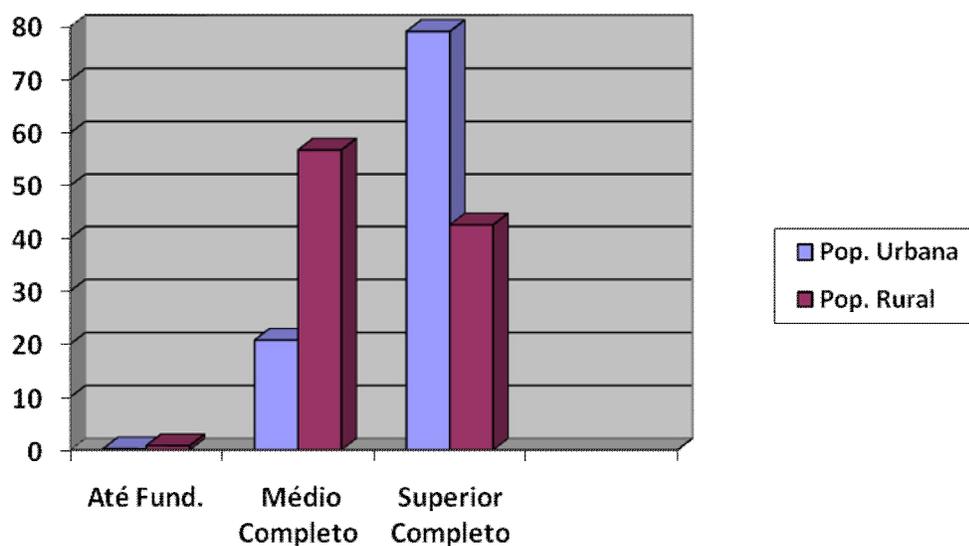


Fonte: MEC/INEP 2002

Destes professores que atuam de 1ª a 4ª série nas áreas rurais do Brasil, 8,3% deles, têm apenas o Ensino Fundamental concluído; 82,9% o Ensino Médio Completo e, apenas 8,8% concluíram o Ensino Superior.

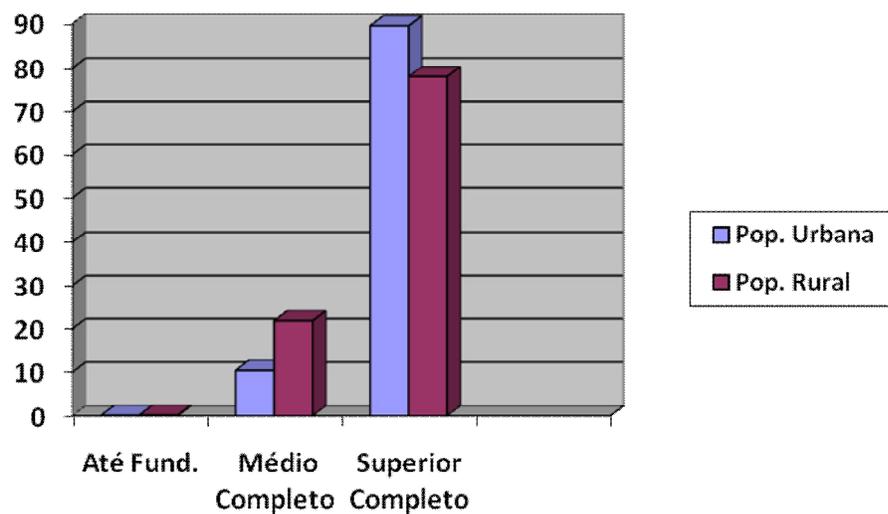
Esta situação da escolarização dos professores no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e do Ensino Médio, continuam a demonstrar uma desvantagem na formação dos docentes que atuam nas áreas rurais, como mostram os gráficos 4 e 5. O primeiro referente ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série aponta que 0,8% destes profissionais têm apenas o Ensino Fundamental, 56,8% o Ensino Médio Completo e 42,4% o Ensino Superior Completo. No Ensino Médio 0,2% tem apenas o Ensino Fundamental, mostrando que ministram aulas inclusive para séries superiores a de sua formação; 21,8% têm o Ensino Médio Completo e 78% o Superior Completo.

GRÁFICO 04 – PROFESSORES POR GRAU DE FORMAÇÃO DA ÁREA URBANA E RURAL – 5ª A 8ª SÉRIES



Fonte: MEC/INEP 2002

GRÁFICO 05 – PROFESSORES POR GRAU DE FORMAÇÃO DA ÁREA URBANA E RURAL – ENSINO MÉDIO



Fonte: MEC/INEP 2002

As informações aqui apresentadas causam uma grande preocupação quanto à qualidade do ensino, já que a atuação do professor é de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem e, os dados mostram que grande parte deles, principalmente os das áreas rurais, apresenta uma baixa qualificação, ressaltando a desigualdade da educação básica ofertada nas áreas rurais e urbanas.

Este desconfortável quadro educacional deixa transparecer a necessidade de ações efetivas a serem desenvolvidas para valorizar os profissionais da educação rural, quanto a sua formação e remuneração, objetivando melhorias aos educandos. Nesse sentido, as propostas estabelecidas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), particularmente em seu artigo 12, como vistas às melhorias que se fazem necessárias, em caráter de urgência, estabelece:

... a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo Único: Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

1.4 PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO RURAL PARANAENSE

Tomando a década de 1930 como referência, pode-se afirmar que poucas escolas rurais existiam no Estado do Paraná; e as que se mantinham eram financiadas pelos proprietários rurais.

Em 1934, no governo do interventor Manoel Ribas, foram implantadas escolas no município de Ipiranga, na região dos Campos Gerais, próximo a cidade de Ponta Grossa, no Segundo Planalto Paranaense.

O Decreto n.º 234, de 1935, atribuía ao poder público estadual a responsabilidade sobre uma escola localizada em Curitiba destinada a formar

profissionais para a agricultura, denominada de Escola de Trabalhadores Rurais do Paraná.

Esta política esteve voltada exclusivamente às regiões de colonização mais antiga, predominantemente de pecuária, perto do litoral e das antigas vias do tropeirismo. À Região Norte do Estado este projeto não chegou, até porque, pela sua forma de colonização, centrada na pequena propriedade, essa região sempre contou com escolas para atender às necessidades da população.

Tomando como referência os dados da Secretaria de Educação da prefeitura de Umuarama, (BAREIRO, 2006. p. 53) afirma:

Os dados apresentam uma grande quantidade de matrículas nas escolas rurais do município na década de 1960 a 1970. Observamos que esse período coincide com a fase de maior desenvolvimento local, fruto das produções de café que era a força econômica do Norte Paranaense. Esse fato foi responsável pela atração de um grande contingente populacional para o Norte do Estado e esse contingente se fixava em sua maioria na zona rural dos municípios.

Não obstante, o mesmo autor afirma, na seqüência de seu trabalho (BAREIRO, 2006. p. 53),

que nos anos de 1980 a 1990 ocorreu uma queda acentuada no número de matrículas, com o êxodo rural fomentado pela substituição da cultura de café pelas de soja e trigo, contribuindo para a decadência das pequenas propriedades, que eram a base da estrutura fundiária da região, e levando à perda do padrão de vida.

Dados do IBGE de 1991 apontam que cerca de 2.650.000 pessoas do Estado tiveram que abandonar o campo, principalmente os pequenos proprietários, que não conseguiram acompanhar as mudanças ocorridas na relação de produção e de trabalho.

Segundo dados do MEC/INEP 2001, nesse ano havia no Estado do Paraná 2.450 escolas rurais mantidas pelos municípios e 327 mantidas pelo Estado que ofertavam o Ensino Fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, existiam nas áreas rurais 36 escolas, todas mantidas pelo Governo do Estado.

Quanto às escolas rurais nos municípios paranaenses, (BAREIRO, 2006. pg. 83) afirma:

refletem a estrutura fundiária destes e as relações de trabalho de suas comunidades rurais, os municípios que possuem estrutura fundiária baseada nas pequenas propriedades e que trabalham com a agricultura familiar mantêm suas escolas rurais próximas às comunidades, enquanto os municípios que possuem sua estrutura fundiária baseada em grandes propriedades possuem poucas escolas rurais, as opções para atender aos moradores do campo no quesito educação é o transporte dos alunos para as cidades ou a nuclearização das escolas rurais.

Assim como no território nacional, no Paraná os indicadores sociais de analfabetismo, a inadequação idade/série, entre outros fatores negativos, concentram-se predominantemente nas áreas rurais.

Com o propósito de melhorar estes dados estatísticos desfavoráveis, a partir da década de 1990, o Governo de Estado, através da Secretaria de Estado da Educação começou a investir em projetos nas áreas rurais, merecendo destaque o Decreto 3.106 de 14 de março de 1994, que estabelece o modelo francês da Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais, em parceria com a ARCAFAR (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil), com o ensino voltado para a realidade dos filhos dos pequenos proprietários das áreas rurais, proporcionando formação na área agropecuária, além de fortalecer os vínculos cooperativos com a comunidade onde vivem.

CAPÍTULO II. EDUCAÇÃO RURAL E A GÊNESE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

2.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – UMA CONTRIBUIÇÃO DO CAMPESINATO FRANCÊS

De acordo com (LIMA, 1993) a experiência denominada “Pedagogia da Alternância”

é fruto de uma longa história de organização do campesinato francês. Remonta ao século XV a identificação de cadernetas que registravam a rotina desenvolvida em algumas propriedades. Eram anotações referentes aos tipos de cultura, a organização do terreno, número de empregados, técnicas usadas no cultivo e na colheita.

Resultado dessa história e da necessidade de sobrevivência no modo de produção capitalista é que a “Pedagogia da Alternância” emergiu como possibilidade para a sobrevivência desse segmento rural.

Especializou-se na busca de formas alternativas para o desenvolvimento local a partir de uma proposta pedagógica e metodológica de ensino, adequadas ao meio rural, às necessidades de sobrevivência desse segmento social e adequadas às regras de abastecimento dos centros urbanos. A proposta pretendia garantir a permanência do pequeno proprietário no espaço rural e fornecer-lhe formação de modo que ele permanecesse informado das mudanças atuais em relação às técnicas de produção e às implementações das políticas agrícolas.

O movimento das “Casas Familiares Rurais” de onde deriva a “Pedagogia da Alternância”, organizou-se em 21 de novembro de 1935, criando um sistema de educação que respondesse ao cotidiano rural. É necessário lembrar que a França vivia o período do entre guerras; e a II Guerra Mundial eclodiria 4 anos depois, em 1939:

atribuindo-se reciprocamente, a responsabilidade na elaboração de soluções para os problemas vivenciados, Abbé Granereau, pároco de uma pequena igreja em Sérignac-Péboudou, Departamento de Lot-et-Garonne e

seus moradores, procuraram instrumentos de reversão à instável situação em que viviam¹ (...) o pároco, pela perda contínua de seus fiéis nas celebrações religiosas e os produtores rurais familiares, pela ausência de perspectivas para si e para seus filhos, buscaram uma saída. Para tanto promoveram a organização de grupos familiares de agricultores para viabilizar a formação escolar de seus filhos, de forma que não reproduzisse os discursos de inviabilidade do meio rural. (CALLIARI, 2002. p. 77).

A Pedagogia da Alternância é composta pelas Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECRs). Elas se tornaram uma alternativa viável para os filhos dos camponeses, que puderam melhorar o ensino formal oferecido, sem renegar sua origem.

De acordo com (CALIARI, 2002. p. 79.) o funcionamento efetivo da escola pioneira em Pedagogia da Alternância:

Aconteceu em 21 de novembro de 1935, com a apresentação, para os jovens agricultores Lucien e Paul Callewaert, Edouard Clavier e Yves Peyrat., do local onde iriam morar na semana em que estivessem na escola. Foram-lhes apresentados a igreja, o presbítero, a antiga casa paroquial(...) o tempo de permanência na escola era estabelecido em uma semana. Com a família os alunos permaneciam três semanas, mantendo-se este rodízio até a conclusão dos estudos de conteúdo técnico agrícola, formação humana e cultural sobre a vida e valores do campo.

O desafio imposto ao campesinato francês na época era justamente a impossibilidade de absorção da mão-de-obra em função da expansão do capitalismo, que resultava em diferentes formas de preocupação: o pároco preocupava-se com a perda dos fiéis, e os produtores, por não verem muita possibilidade de um bom futuro, preocupavam-se com seus filhos no ambiente rural.

Implantar uma escola nos moldes propostos significava, evidentemente, muito mais do que uma mudança de paradigmas e um trabalho de convencimento e valorização do trabalho no campo, que era tido como árduo, ao contrário do trabalho na cidade, mais valorizado pelas populações rurais, que, ao serem educados pela escola convencional (leia-se urbana), viam-se fascinadas pela vida na cidade, onde tudo, em tese, seria mais fácil. Esse desejo de migrar para a cidade ganhava força principalmente entre os jovens, o que redundava num envelhecimento precoce das comunidades rurais. Esse deslocamento das

¹ Pessoti, 1978.

populações rurais para as áreas urbanas era um processo decorrente do modo de produção capitalista. Significava a sobreposição do Novo Regime (Sistema Capitalista), sobre o Antigo Regime (Sistema Feudal).

O desafio do pároco era justamente o desenvolvimento de uma escola voltada para a formação do jovem para viver no campo, trabalhar em sua propriedade, sem deixar de ter uma educação de qualidade e que valorizasse seu modo de vida, pois era muito comum os pais tirarem seus filhos da escola para estes assumirem as tarefas cotidianas das propriedades rurais. Era nítida a preocupação com a formação integral dos jovens, a partir de uma formação profissional que viesse a influenciar na sua prática e levá-los a abandonar aquela agricultura tradicional e buscar um profissionalismo maior, de acordo com os novos conhecimentos tecnológicos, que possibilitariam maior produtividade. Fundamentava essa proposta uma preocupação cultural: por meio da escola buscava-se reforçar a identidade rural desse campesinato; inclusive pensando para sua organização em uma economia diferenciada.

O que norteia os princípios curriculares para a criação de uma escola que atenda a esta clientela, segundo MALASSIS (*apud*, CALIARI, *et al.* 79) é que

(...) a escola rural pode sempre utilizar o meio rural como 'quadro pedagógico de observação, de reflexão e de progresso, podendo contar até com complementos específicos: jardins escolares e pequenas criações, trabalhos manuais simples, ensino de nutrição aplicada.

No início do desenvolvimento dessa proposta pedagógica na França, a alternância consistia em uma semana na escola, e funcionava em ambiente paroquial, onde o jovem buscava informações relativas ao meio rural, em aulas ministradas inicialmente pelo próprio pároco fundador dessa idéia. As outras semanas o educando passava junto aos seus familiares, participando do processo produtivo de sua propriedade, procurando, na medida do possível, aplicar os conhecimentos adquiridos.

Segundo NOSELLA (1977, *apud* CALIARI, 2002, pg 79 e 80), quatro momentos caracterizavam a Pedagogia da Alternância :

Currículo próprio, internato, ação e reflexão². O currículo próprio objetiva atender exclusivamente à realidade vivida pelos jovens do meio rural.

² - Grifo nosso.

Elaborado com base nas necessidades apresentadas pelos pais, possui um conteúdo nítido de técnicas agrícolas. O internato pretendia garantir as condições para que os jovens frequentassem a escola sem que se mantivessem afastados das famílias. Intercalando-se uma semana na escola e três semanas junto a família, tornava possível a conciliação dos trabalhos agrícolas com os estudos. A ação foi possibilitada pelo envolvimento simétrico dos jovens com os sindicatos rurais e com os movimentos populares estimulados pela Ação católica Francesa através da Juventude Agrícola Católica (JAC), culminando com uma ação sistemática dos jovens no seu meio de inserção, atuando nas organizações e encontros sócios-religiosos. A reflexão é incentivada pelas necessidades de valorização do saber campesino e pelo resgate da auto-estima dos jovens, depreciados pelos discursos impregnados de preconceitos em seus conteúdos escolares oficiais.

Assim, estes quatro diferentes momentos relatam a primeira experiência que caracterizava a consolidação da Pedagogia da Alternância na França: um currículo específico para atender às necessidades dos jovens que habitavam o meio rural. Esse currículo era elaborado com a participação dos pais dos alunos, portanto, com a consciência histórica de um segmento social que há muito tempo se organiza para sua sobrevivência.

Os jovens alunos permaneciam na escola (internato), o que lhes garantiria uma frequência aceitável, ao mesmo tempo em que mantinham contato permanente com a família e com suas atividades laborais, ficando uma semana na escola e três semanas em sua propriedade. Essa prática conciliava o estudo com as atividades rurais da casa.

Evidência dessa consciência histórica, a participação desses jovens em sindicatos, movimentos sociais, e encontros sociorreligiosos, imprimiram qualidade em suas ações, concretizando-as não só na sua propriedade, mas também na comunidade. Outra característica é a reflexão sobre a valorização da figura do produtor rural presente nos trabalhos desenvolvidos voltados para a melhoria da auto-estima dos alunos.

Os princípios, definidos pela Pedagogia da Alternância desde suas origens, mantêm-se nas diretrizes que orientam os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas que oferecem esta modalidade procuram expressar e implementar os princípios da pedagogia original. Segundo a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, a organização e a metodologia das CEFFAS (Centros Familiares de Formação por Alternância), desenvolvem uma organização metodológica: “que vão se criando de maneira fortuita, empiricamente,

numa estrutura de formação de responsabilidade dos pais, das pessoas e das forças sociais locais”.

A pesquisadora Edna Maria Silva Oliveira Godinho (2008), em artigo publicado em 21 de janeiro de 2008, no site webartigos, sob o método científico da Pedagogia da Alternância, explica:

Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (através dos Planos de Estudos na família, comunidade ou na escola), procurar responder às questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios) e experimentar (fazer experimentar em casa a partir do aprofundamento). Este método está implícito na proposta de Jean Piaget, “fazer pra compreender”, ou seja, primeiro praticar, para depois teorizar sobre a prática. O princípio é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo ensino-aprendizagem é o aluno e a sua realidade. 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. A teoria está sempre em função de melhorar a qualidade de vida.

Percebe-se que a Pedagogia da Alternância propondo uma organização do trabalho, que contemple as experiências concretas dos educandos, os conhecimentos empíricos, científicos e, a troca destes, visa atender as necessidades da comunidade envolvida nesse processo. Como afirma Gimonet, “ *A formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos e específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, para otimizar as aprendizagens*”. Por isso, implantou instrumentos específicos para esta forma de trabalho, como os temas geradores, o caderno de alternância, o caderno da realidade, entre outros. Estas alternativas pretendem uma formação ampla dos educandos, a partir da valorização de sua realidade, propondo um crescimento pessoal, onde eles mesmos são os agentes da transformação.

Sobre este assunto, COSTA (1998, p 6) afirma:

Uma formação geral que levasse o jovem a expandir seu campo de conhecimento a fim de possibilitar-lhe a ultrapassagem das suas preocupações técnicas e a situarem-se no espaço e no tempo. A proposta deveria discutir aspectos referentes à história das profissões agrícolas, através do tempo; geografia da França e do mundo; ciências direcionadas à profissão agrícola; noções de administração e gerenciamento necessárias ao exercício de funções administrativas não só na sua propriedade como em órgãos e instituições agrícolas; Uma formação humana sólida visando à formação de um profissional da agricultura responsável e o surgimento de líderes competentes. O professor além de ser competente deveria ser, também, um educador.

Assim, o espaço destinado as Casas Familiares Rurais é amplo, envolvendo além das estruturas físicas do espaço da Escola, a relação familiar e comunitária do espaço onde se insere, sua diversidade sociocultural, sem deixar de lado as características pedagógicas. A área da Escola torna-se um importante laboratório de aprendizagem, que se estenderá para a propriedade rural deste.

Organizada a partir da década de 1930, só foi reconhecida pelo Estado francês em 1960, quando oficializou sua metodologia por meio de uma legislação própria.

Foi a partir da década dos 1960 que este modelo de ensino rural começou a se espalhar por outras regiões do território europeu. Inicialmente foi implantado no Norte da Itália, em Soligo, província de Treviso, região de Vêneto, e mais tarde em outras regiões daquele país, adquirindo sempre algumas particularidades locais; e aos poucos o sistema foi proliferando pelo mundo. Particularmente na Itália, devido às suas leis e à necessidade de vínculos formais, vários ajustes do sistema da Pedagogia da Alternância francesa tiveram de ser feitos, destinando-se, inclusive, uma área exclusiva para a realização das práticas agrícolas. Posteriormente o modelo se estendeu para cidades espanholas e africanas. Em CALIARI (2002, pg. 82), encontramos dados que informam a distribuição e o número dessas escolas:

A Europa possui 526 escolas desse tipo; a América Latina possui 250, sendo que 150 estão instaladas no Brasil; o continente africano conta com 130; a região da Oceania possui dez escolas e as Filipinas outras 5.

Diversos instrumentos pedagógicos são incorporados nessa pedagogia, o que possibilita uma maior integração do meio escolar com a comunidade e a família, lembrando-se que cada realidade contempla suas particularidades locais. Do ponto de vista geográfico, o conceito de LUGAR tem destaque nessa metodologia, já que contemplam as particularidades do meio ao qual se inserem, seu estilo de vida “simples”, sua realidade agrícola, organização social, valores e, ao mesmo tempo os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados, que passaram a ser contemplados e utilizados como o ponto de partida de sua escolarização.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM SOLO BRASILEIRO

O Brasil foi pioneiro na implantação do sistema da Pedagogia da Alternância na América Latina, trabalho este que se inicia com as EFA, implantadas no estado do Espírito Santo durante a década de 1960.

Iniciativa tomada pelo padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, designado a missões religiosas na região Sul daquele Estado, localizada em áreas predominantemente agrícolas, que apresentavam características semelhantes às da população francesa dos anos 1930: a pequena propriedade rural encontrava-se em um quadro de abandono e empobrecimento; o deslocamento para os centros urbanos era um processo sem fim.

No início da década de 1960, mais de 68% da população economicamente ativa daquele estado trabalhava no setor agrícola. A proposta dos governantes na época baseava-se na diversificação da produção, dando ênfase à produção de grãos destinados à alimentação e consumo interno. O que ocorreu, no entanto, foi a implantação de pastagens onde antes predominava a agricultura familiar. As conseqüências desse cenário são evidentes: êxodo rural e empobrecimento da população rural capixaba.

De acordo com CALIARI (2002), foi nesse contexto social e econômico que o padre Humberto Pietrogrande, na tentativa de melhorar as condições de vida dos trabalhadores e proprietários rurais de descendência ítalo-brasileira, habitantes das regiões de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Píuma e Rio Novo, desenvolveu um trabalho voltado para o estabelecimento da Casa Familiar e da Pedagogia da Alternância.

BEGNAMI (2004) destaca que todo esse movimento de organização desenvolvido por Pietrogrande deu-se através de uma organização de inspiração cristã e filantrópica, sensibilizada pela grave situação de crise econômica e social por que passavam os agricultores do Sul do Estado do Espírito Santo. Foi, portanto, uma iniciativa “particular”.

De acordo com GNOATTO (2000), esse modelo de educação rural surgiu em território brasileiro em 1968, no Estado do Espírito Santo, em vários

municípios, sob a coordenação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, criado em 25 de abril de 1968, a partir de comitês locais. Buscavam representatividade nas câmaras municipais, como se verificou em Anchieta, com o intuito de resolver, através da educação voltada mais especificamente para crianças e jovens, os problemas da ignorância e extrema carência e exclusão da comunidade rural, empregando uma pedagogia adequada à realidade deles e preservando a identidade cultural dos moradores do meio rural.

Observam-se aqui duas particularidades na implantação da Pedagogia da Alternância, em relação às suas origens na França. A primeira é o fato de que no Brasil, da década de 1960, o produtor rural já se deparava com o avanço capitalista na agricultura e com a implantação do projeto de desenvolvimento estatal militar pós-64, que pregava a adoção de técnicas de cultivo que utilizassem produtos químicos e a monocultura exportadora.

Como na Europa, o papel da Igreja Católica foi de fundamental importância para a implementação dessa pedagogia no Sul capixaba. O modelo foi desenvolvido por meio da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* – AES, que tinha por objetivo promover e desenvolver todas as formas de intercâmbio entre indivíduos, grupos, associações, entidades, etc. da Itália e do Espírito Santo. A intenção, nessa associação era o de estimular encontros que contribuíssem com o desenvolvimento daquela região.

Uma das principais ações foi a criação de uma EFA nos moldes italianos, porém respeitando as especificidades da região. Segundo CALIARI (2002), a primeira ação nesse sentido foi a criação do comitê local, constituindo o MEPES, que tinha como principal finalidade a

promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente no interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores (Nosella, apud CALIARI, 2002. p. 87).

O MEPES, com finalidade exclusivamente educativa, acabou assumindo, com o passar do tempo, outras responsabilidades, como saúde e ação comunitária, em função da ausência, nesses setores do Estado, que não supria as necessidades dessas comunidades.

Depois da implantação da primeira escola familiar rural a expansão foi sistemática, sendo que:

No âmbito das ações concretas na área educacional, o MEPES, no ano de 1969, principiou as atividades na EFA de Olivânia, distrito de Anchieta, EFA de Alfredo Chaves, EFA de Rio Novo do Sul. Constituiu o local de instalação das EFAs uma região rural que apresentava algumas características sociais típicas semelhantes a diversas áreas do Brasil (...): havia um homem no meio rural marginalizado pelo processo histórico (...) bloqueado no seu crescimento humano e social; desvalorizado socialmente, sem vez e sem voz; (...); empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; e, enfim, homem desfigurado em sua identidade cultural original. (Zamberlan, apud CALIARI, 2002. p.88).

Diante da quase total ausência do Estado na implantação destas unidades educacionais, o que mais chamou a atenção foi a concreta participação da comunidade local, não só nas reuniões para as tomadas de decisões, mas principalmente na escolha do local, na aquisição da área de instalação, na sua construção e gerenciamento.

As políticas “desenvolvimentistas” estabelecidas pelo governo militar a partir do golpe de 1964, tiveram reflexos na organização de algumas EFAs, como é o caso da instalação de uma escola-família na Região Norte do Estado do Espírito Santo, mais especificamente no município de Jaguaré, em 1972. Estimulado pelos programas oficiais, promoveu o reflorestamento com espécies exóticas, não sendo adequado para pequenas propriedades, pois exigia grandes extensões de terra.

Em algumas regiões o Estado assume a administração das escolas, ao passo que em outras a própria comunidade desenvolve esse trabalho, sempre com o auxílio das igrejas.

Da mesma forma que na França, a ampliação das escolas no Estado do Espírito Santo e sua implantação em outros estados da federação exigiram uma reorganização administrativa das Escolas Familiares já que o MEPES não estava atendendo às necessidades decorrentes dessa ampliação.

2.3 FASES DE IMPLEMENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A Pedagogia da Alternância, proposta gestada fora do contexto histórico brasileiro, inseriu-se nos debates e embates da organização do sistema de ensino nacional referentes ao ensino rural. Não podemos desconsiderar as discussões e propostas que emergiram dos debates entre os defensores de um ensino rural para o campo e do campo.

Na primeira fase, compreendida entre os últimos anos da década de 60 e início da década de 1970, as escolas familiares rurais eram escolas informais - nas palavras de BEGNAMI (2004), “escolas livres” -, funcionando sem autorização legal dos órgãos competentes, sem reconhecimento do Estado, portanto.

No entanto, fazemos uma observação. Estas escolas informais funcionavam porque algumas mulheres que possuíam algum conhecimento e professoras que acabavam migrando para as áreas de fronteira agrícola se dispunham a ensinar o pouco ou o que sabiam para as diversas crianças que não acessavam as escolas oficiais. A bibliografia produzida sobre a história do ensino rural no Brasil e Paraná demonstram o trabalho dessas pessoas. Muitas contratações de empregados nas propriedades rurais foram condicionadas à profissão da mulher: professora.

De acordo com BEGNAMI (2004), os resultados dessa experiência foram positivos, pois a maioria dos ex-alunos permaneceu no meio rural, desenvolvendo atividades na agricultura, apesar dos percalços do modelo agroexportador, que excluía a pequena propriedade. Nesta fase não existia a preocupação com o diploma formal, uma falácia do sistema de ensino brasileiro.

A segunda fase ocorreu do início dos anos 70 ao início dos anos 80, e caracteriza-se por um período de burocratização das EFAS, com a obrigatoriedade didática imposta pelo Estado, que dificultava a articulação entre os planos de estudo das escolas familiares e o currículo oficial. Essa escolarização era uma reivindicação dos agricultores interessados em ter suas escolas reconhecidas e serem diplomados por uma instituição oficial. A finalidade dessas instituições era a qualificação profissional e escolarização formal; a formação humana e o engajamento sociopolítico estavam fora de cogitação. Esse período caracterizou-se pelo esvaziamento das escolas do campo. Importante nesses anos, segundo BEGNAMI

(2004), foi a criação da Escola de Monitores, ou Centro de Formação de Monitores, que era uma estratégia de qualificação de educadores para atuar nos moldes da Pedagogia da Alternância.

Na terceira fase, que compreendeu os anos 80 e início dos anos 90, período marcado pela abertura do processo democrático brasileiro, ocorreu a expansão de algumas escolas em outros estados, embora já houvesse, desde 1976, na Bahia e no Amazonas.

A expansão mais acentuada deu-se a partir da segunda metade da década de 1980, no Espírito Santo, Minas Gerais, no Piauí, em Rondônia, no Maranhão e no Amapá. Em sua maioria, as escolas foram implantadas por ação das Comunidades Eclesiais de Base - CBEs, movimento da Igreja católica, com exceção da Bahia, onde as EFAs foram criadas por associações comunitárias. Nessa fase as escolas deixaram o modelo de suplência e adotaram o ensino regular de 5ª a 8ª séries, especialmente no Espírito Santo.

Esse período foi de muitas incertezas e inseguranças com relação ao futuro das escolas familiares rurais, já que o sistema oficial de ensino não respeitava as especificidades do sistema de alternância. Em março de 1982 foi fundada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB, que teve sua primeira assembléia realizada em São Mateus do Sul, no Norte do Estado do Espírito Santo. Essa entidade surgiu para ampliar os objetivos das EFAs e organizar os trabalhos nas diversas escolas existentes, congregando os conceitos dos alunos, monitores e famílias rurais envolvidos com a educação rural.

Criou-se assim uma rede de organizações a partir das EFAs locais ligadas à UNEFAB, que, por sua vez, está vinculada à Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - AIMFR, com representações em todos os continentes, tendo a sede central em Paris, França.

A quarta e atual fase da Pedagogia da Alternância iniciou-se nos anos 90, e caracteriza-se, na opinião de BEGNAMI (2004), pela revitalização da Pedagogia da Alternância do Brasil, a qual busca, dentro de suas possibilidades, estabelecer um modelo que fortaleça institucionalmente as EFAs. A implementação e fortalecimento das organizações regionais e locais se deu através da associação das EFAs e da adequação da formação ao mundo rural, que sofre as mudanças decorrentes das políticas da globalização excludente.

Sobre a globalização da economia e as novas preocupações que surgem no campo, BEGNAMI (2004, p 11) coloca suas preocupações:

Como sobreviver às novas tecnologias e exigências do mercado cada vez mais exigente, competitivo e excludente? Qual o futuro da agricultura familiar frente ao mundo neoliberal? Que futuro para o jovem rural? Que meio rural? Essas e outras são as perguntas da nova fase em que vivem as EFA's do Brasil. Se o rural não gera suficientemente o sustento da população que vive e dele depende, o que fazer para reverter tal situação? A urgência do empreendedorismo e a busca da diversificação das atividades no meio rural vão sugerir e orientar os novos planos de formação dos jovens nas EFA's, na busca de solução e futuro condigno no meio rural.

Diante deste cenário e com base principalmente na Lei 9.394/96, emerge a necessidade da criação de um organismo nacional que estabelecesse relações entre a esfera nacional e as sedes regionais – que tenha como uma de suas metas capacitar seus membros para o desenvolvimento desta pedagogia, assim como de estabelecer parcerias financeiras com o Estado, para manter estas escolas de forma mais efetiva, embora esta posição crie certa “queda-de-braço” entre estas entidades, que temem a perda da autonomia historicamente conquistada.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representou as condições para a implantação da Pedagogia da Alternância, respeitando as especificidades necessárias a essa clientela do meio rural. Seu calendário é devidamente adaptado ao sistema de alternâncias, e os cursos, que funcionam ligados a atividades agropecuárias, tanto em nível fundamental como no médio, são de caráter profissionalizantes, não para atender à grande propriedade, mas voltado para o desenvolvimento sustentável da pequena propriedade rural.

Contando no momento atual com um respaldo maior por parte dos governos federal, estaduais e municipais, esta proposta pedagógica pode realmente confirmar-se como uma alternativa viável ao meio agrícola, particularmente para os pequenos proprietários e assentados, que, historicamente, foram marginalizados do sistema educacional e econômico do país.

A experiência de Pedagogia da Alternância, praticada no Brasil desde a década de 1960 pelos Centros Familiares de Formação por Alternâncias - CEFFAs, só obteve o seu reconhecimento oficial pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, em publicação no Diário Oficial da União de 15 de março de 2006.

2.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM TERRAS PARANAENSES

Assim como em toda a trajetória histórica desta pedagogia, no Estado do Paraná, o propósito de implantação funde-se com o princípio francês e capixaba: uma prática educativa que atenda às necessidades da população agrícola; que interfira no êxodo rural que engrossa o fluxo migratório campo-cidade, resultante, dentre outros fatores, da mecanização agrícola e da concentração de terras, que forçava a população, particularmente a de jovens, a migrar para os centros urbanos.

Assim, as primeiras Casas Familiares Rurais – CFRs, foram organizadas no Paraná objetivando a permanência do jovem no espaço rural, a valorização da sua cultura e da agricultura familiar, opondo-se ao quadro desfavorável da escolaridade destas áreas, que refletem elevados índices de analfabetismo, resultantes, como vimos anteriormente, da exclusão a que historicamente esteve relegada esta população, assim como também as camadas urbanas pertencentes às classes menos desfavorecidas, carentes de um sistema educacional.

Segundo GNOATO (2005, pg. 74),

no Estado do Paraná, na Região Sudoeste, adotou-se, em dezenas de unidades, a Pedagogia da Alternância. Nesses municípios em que foram implantadas há uma situação agrária semelhante. Atendem prioritariamente, a pequena propriedade, denominada também de Agricultura Familiar..

Em face de uma realidade desfavorável para o pequeno produtor que morava no Sudoeste do Estado do Paraná, as primeiras iniciativas foram tomadas e aos poucos foi fecundando, conquistando novos adeptos entre os agricultores da região, que enfrentavam grandes problemas, entre eles os educacionais, os trabalhistas e os populacionais. Este último se caracterizava pela evasão da população daquela área, particularmente dos habitantes da zona rural para as áreas urbanas.

Com as reivindicações desta população e o incentivo da prefeitura municipal de Barracão (Paraná), iniciou-se no ano de 1988 a implantação, naquele

município, da primeira Casa Familiar Rural do Estado, alicerçada na proposta da Pedagogia da Alternância (Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR. Atualmente, esta primeira escola, segundo BAREIRO (2006, pg. 64) “*está localizada no atual município de Bom Jesus do Sul, emancipado de Barracão em 1990*”. No ano seguinte, este projeto se estendeu também ao município de Santo Antônio do Sudoeste, município vizinho ao de Barracão.

No ano seguinte, em 08 de junho 1991, foi oficialmente criada a ARCAFAR, ligada à Confederação Nacional das Casas Familiares do Brasil - CONACAFARB, é uma organização de caráter filantrópico, responsável por gerenciar e coordenar o trabalho da Pedagogia da Alternância no Estado; seu objetivo é oferecer aos filhos dos pequenos proprietários rurais um ensino que permita a manutenção do trabalho desenvolvido na pequena propriedade rural, sustentado na mão de obra familiar. As Casas Familiares são vinculadas à ARCAFAR, mas administradas pela Associação de Pais e Alunos da comunidade local.

O Decreto nº 3.106, de 14 de março de 1994, sancionada pelo Governo de Roberto Requião, criou oficialmente o Projeto Escolas de Campo. Baseando-se no artigo 87, item V, da Constituição Estadual, baixou o Decreto acima citado, com o seguinte teor:

Art. 1º - Fica aprovado o Programa Casa Familiar Rural, nos termos do estudo em anexo, parte integrante deste Decreto.

Art. 2º - As Secretarias de Estado do Desenvolvimento Urbano, da Educação, da Agricultura e do Abastecimento, da Fazenda e do Planejamento e Coordenação Geral e a FAMEPAR, FUNDEPAR e EMATER, são autorizados a praticar os atos necessários à implantação do projeto referido no artigo anterior.

Art. 3º - Para atender à implantação do Projeto aludido no artigo 1º, fica alterado o componente correspondente à estrutura básica das áreas de atuação do FDU, a que se refere o item “c” do Capítulo IV, artigo 4º, III do anexo de que trata o Decreto nº 5.192, de 12 de junho de 1989, passando a vigorar como componente “Equipamentos Urbanos e de Apoio à Área Rural.

Art. 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Com exceção das Casas Familiares Rurais, a maior parte das escolas localizadas em áreas rurais, continuaram a funcionar com currículos típicos das áreas urbanas, o que significa um problema para as concepções que propõem um currículo específico para as áreas rurais, pois não consideram os valores culturais do homem do campo.

O projeto de Educação do Campo ficou praticamente estagnado nos dois mandatos do governo de Jaime Lerner, sendo retomado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, no ano de 2003, pelo novamente governador Roberto Requião. Nesta administração a modalidade da Educação do Campo passou a integrar a SEED. Hoje, as Casas Familiares Rurais do Paraná têm vínculo direto com o Departamento de Educação e Trabalho (DET), por oferecerem em sua grande maioria, cursos profissionalizantes, ligados a modalidades agropecuárias.

No mesmo ano de 2003, teve início uma reestruturação curricular, estabelecendo as Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo, que se desdobrou em três versões preliminares, até ser concluída no final de 2007, sua versão final.

Pressões feitas por diversos setores da sociedade ligados ao campo, entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o das Populações Ribeirinhas e Quilombolas, passaram a exigir a universalização da Educação Básica a partir de princípios democráticos, que respeitem as diversidades. Merece destaque o trabalho de universidades, movimentos e organização do campo, em várias conferências, discutindo a trajetória de exclusão dessa população, que resultou na Conferência Estadual de Porto Barreiro em 2000, que criou a Articulação Paranaense Por uma Educação no Campo.

Inicialmente, as matrículas ligadas a esta população rural estavam vinculadas a jovens de ambos os sexos, na faixa etária acima de quatorze anos até indivíduos com mais de 25 anos, que já tinham concluído a 4ª série do Ensino Fundamental. O prazo de duração deste curso era de três anos, e o “formando” recebia o diploma de qualificação nas técnicas agrícolas e o certificado de conclusão do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. Nestes moldes, a avaliação estava vinculada a provas de aptidão, feitas pela entidade do Estado, ligadas ao sistema de ensino supletivo.

Como as Casas gozam atualmente de certa autonomia, é comum em algumas unidades espalhadas pelo Estado, a existência de vínculos com este sistema de aprovação, como foi o caso da Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, localizada em Sapopema-PR, objeto de nosso estudo, que teve até o ano de 2007, uma última turma de 8ª série do Ensino Fundamental enquadrada nesta situação.

Atualmente, as avaliações são elaboradas e aplicadas pelos próprios professores e monitores em suas respectivas disciplinas, segundo as normas da CFR e o estabelecido no Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico da Escola Base a qual se vinculam.

As matrículas, em razão do sistema de ensino, das Casas Familiares no Paraná, e os registros escolares de seus alunos são processados e registrados na “Escola Base”, que geralmente é a Escola maior da região e, que na maioria das vezes localiza-se em ambiente urbano.

As Casas Familiares são mantidas pela ARCAFAR. Seu principal parceiro é o Governo do Estado, que se compromete em pagar os professores e, através de outros convênios, repassa para a ARCAFAR um montante de recursos para atender a outras necessidades, como o pagamento dos monitores. Recentemente, o Governo, por meio da Escola Base, passou a fornecer alguns materiais pedagógicos de apoio, como o Livro Didático Público.

O fato de os alunos permanecerem durante os três anos de curso do Ensino Médio, alternando-se entre o ambiente familiar, escolar e comunitário; planejando, a partir dos conhecimentos construídos, ações para a realidade rural em que vivem, permitiu que a comunidade atendida pela Casa Familiar Rural do Município de Reserva-PR, resolvessem um problema referente à compra de adubos e fertilizantes. Como as famílias desses alunos são pequenos proprietários, podem investir pouco ou nada em tecnologia, os filhos desses proprietários desenvolveram juntamente com seus monitores e professores, a partir de caldo de cana, água e fezes de gado, um produto equivalente à uréia, muito utilizada na prática agrícola. Também passaram a adotar outras técnicas, como o plantio direto e a agricultura orgânica.

As prefeituras municipais também desempenham um papel importante nesta parceria, transportando os alunos e fornecendo parte do alimento consumido, além de darem ajuda de custo para que os técnicos possam visitar as famílias dos alunos e dar-lhes o acompanhamento necessário.

O restante do dinheiro usado pelas Casas pode vir de promoções feitas por seus coordenadores e comunidade ou por doações de pessoas ou entidades, como acontece em Sapopema, na Casa Familiar Padre Haruo Sasaki, cujos gastos nos seus diferentes setores são, em grande parte, custeados por uma sociedade filantrópica chamada Verde. Não podemos deixar de mencionar também

que os alunos trazem de casa parte do alimento a ser consumido por eles na semana de alternância na Casa Familiar.

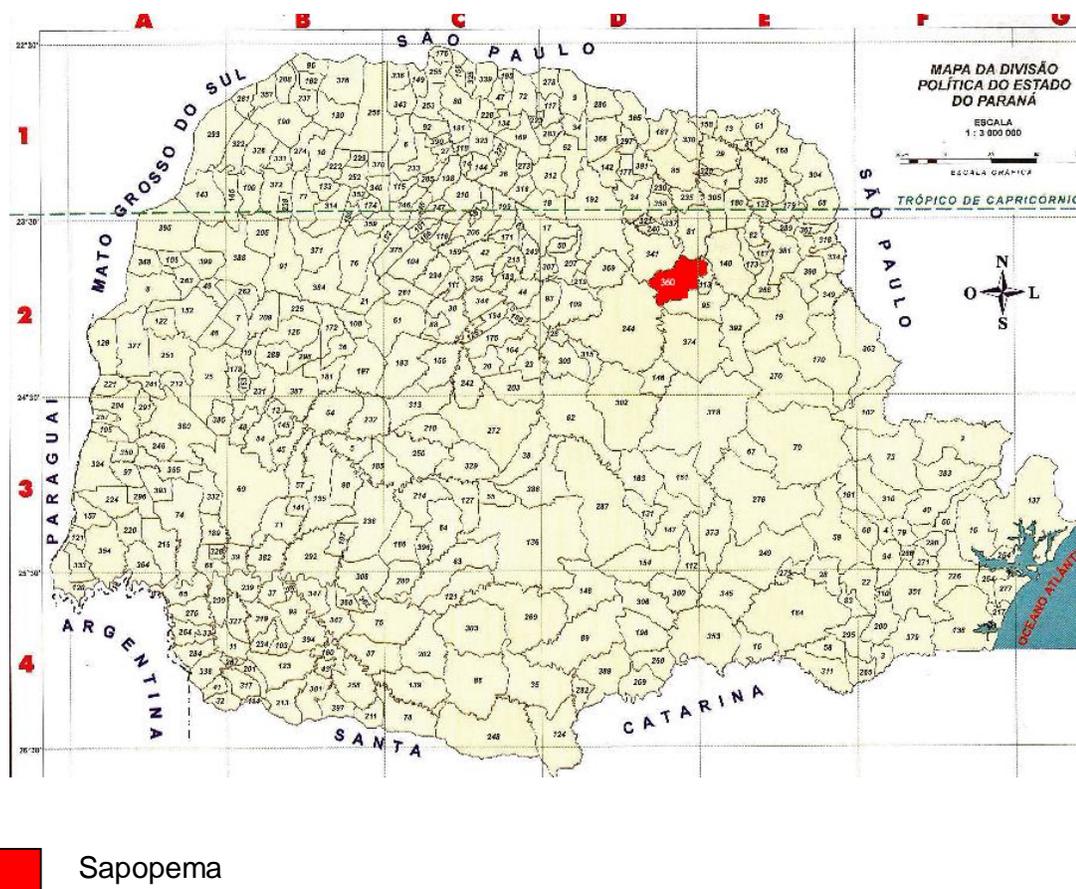
Embora estas parcerias apresentem algumas deficiências, é notório os vários benefícios ofertados aos adolescentes e jovens da área rural, que passaram a ter um ensino voltado a sua realidade e valores, no próprio ambiente de vida, permitindo uma formação humana, científica e profissional, que além de beneficiar sua família, ajuda a outros indivíduos da comunidade.

CAPÍTULO III. MUNICÍPIO DE SAPOPEMA: CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA OCUPAÇÃO

De acordo com o Diagnóstico Municipal de Sapopema, a colonização dos sertões do Jataí, região onde hoje se localiza o município de Sapopema, foi promovida pelo Barão de Antonina. O Barão, cujo nome era João da Silva Machado, era dono de uma imensa área de terras nas bacias dos rios Tibagi e Paranapanema, conseguidas por ocasião da Revolta de Sorocaba, em 1842. Em razão de suas influências, sabe-se que acumulou mais títulos de proprietário efetivo de mais terras.

DIVISÃO POLÍTICA DO ESTADO DO PARANÁ

FIG. 01



CIGOLINI, Adilar, MELLO, Laércio de, LOPES, Nelci. **Paraná: quadro natural, transformações territoriais e economia.** São Paulo: Saraiva, 2001 - Adaptado

O sertanista Joaquim Francisco Lopes foi encarregado da tarefa de orientar o grupo na abertura das picadas, e levou consigo os missionários Frei Timóteo de Castelnuevo e Frei Luis de Cemitile, que mais tarde fundaria o aldeamento indígena de São Jerônimo da Serra. O desmembramento de vários patrimônios desse município originou vários outros municípios na região. Todo o espaço dessa região da serra do Caetê, localizado entre os rios Tibagi e Laranjinha, era povoado por índios das nações Kaingang e Guarani.

A construção da estrada ligando Curitiba a Londrina favoreceu o surgimento do patrimônio de Sapopema, uma referência para os que transitavam entre a capital e o Norte paranaense. Em 1936, ano aproximado da fundação do povoado, o engenheiro Antonio Martins Paraná lança os fundamentos da povoação, construindo uma casa ao lado de uma árvore denominada Sapopema. Nessa época o território do pequeno povoado, recebeu o nome de Conserva e, pertencia ao município de São Jerônimo da Serra.

Em 14 de novembro de 1951, a Lei Estadual nº 790 elevou Sapopema à categoria de distrito administrativo, com território pertencente ao município de Curiúva. A 25 de julho de 1960, através da Lei nº 4.245, desmembrou-se de Curiúva. A posse de seu primeiro prefeito, João Subtil de Oliveira, nomeado pelo governador Moisés Lupion, deu-se em 22 de setembro de 1960.

Como se pode observar, o surgimento de Sapopema se deu em função de dois processos históricos da ocupação do Norte do Paraná: o primeiro ainda no Brasil imperial, correspondente ao período de ocupação apenas, e o segundo, o período de povoamento, bem mais recente, acompanhando o desenvolvimento do Norte do Paraná.

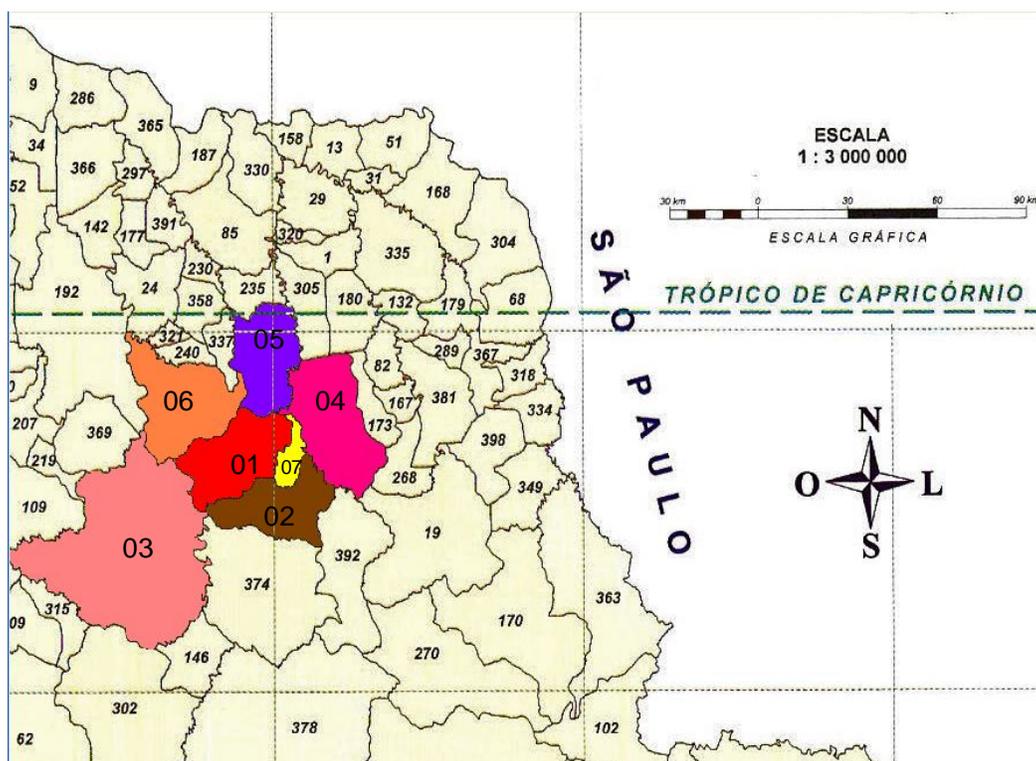
3.1 CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DE SAPOPEMA

O município de Sapopema localiza-se no Norte do Estado do Paraná, na latitude sul de 23° 49'10" e longitude oeste de 50° 34'50". O município pertence à microrregião de Cornélio Procópio e à comarca de Curiúva, sendo parte integrante da Mesorregião do Norte Pioneiro Paranaense. O município faz parte da

API- Área de Programação Integrada São Jerônimo da Serra que é composta também pelos municípios de Santa Cecília do Pavão, Nova Santa Bárbara e Sapopema, com características físico territorial, econômicas , étnicas e culturais semelhantes, tendo limites ao Norte com São Jerônimo da Serra e Congonhinhas, ao Sul com Curiúva, a Leste com Ibaiti e Figueira e a Oeste com Ortigueira .

SAPOPEMA: LIMITES

FIG. 02



01 Sapopema	02 Curiúva	03 Ortigueira	04 Ibaiti
05 Congonhinhas	06 São Jerônimo da Serra	07 Figueira	

CIGOLINI, Adilar, MELLO, Laércio de, LOPES, Nelci. **Paraná: quadro natural, transformações territoriais e economia.** São Paulo: Saraiva, 2001 - Adaptado

O acesso ao município ocorre através de rodovias estaduais e federais, a PR-090 liga Sapopema a São Jerônimo da Serra, Santa Cecília do Pavão, Nova Santa Bárbara e a BR-369, que liga a Londrina.

Com base no Plano Municipal de Desenvolvimento Sustentável do Município de Sapopema, produzido pela EMATER local, o município situa-se a 730 metros de altitude, possuindo uma extensão territorial de 672 quilômetros quadrados. Apresenta clima subtropical úmido mesotérmico, de verões frescos e com a ocorrência de geadas severas, porém, pouco freqüentes, não apresentando estação seca. A precipitação pluviométrica média anual é de 1469 mm/ano. Quanto ao solo, predominam os argilosos podzólico vermelho e amarelo aistrófico, que em sua maioria são rasos, de baixa fertilidade natural, alta acidez potencial e susceptível à erosão, e exigem práticas conservacionistas intensivas. Quanto à topografia, 20% são de superfície plana, 40% de superfície ondulada e 40% são áreas montanhosas.

3.2 CARACTERIZAÇÃO POPULACIONAL DE SAPOPEMA

A população de Sapopema, segundo informações levantadas pelo Plano Municipal de Desenvolvimento Sustentável do Município de Sapopema, apresenta uma taxa média de decréscimo populacional. Na década de 1970 sua população era de 8.622, onde apenas 786 residiam na zona urbana. Essa diminuição da população se repete nos anos 80, caindo para 8.416 habitantes, sendo 1.515 na zona urbana. Dos anos 90 até 2000, o decréscimo populacional foi de 0,37% (Plano Municipal de Desenvolvimento), passando de 7.095 em 1991 para 6.872 em 2000, conforme mostra a tabela 06.

TABELA 06 – POPULAÇÃO DE SAPOPEMA : 1970 - 2000.

ANOS	POP. RURAL	POP. URBANA	POP. TOTAL
1970	7.836	786	8.622
1980	6.901	1515	8.416
1991	4.234	2.861	7.095
2000	3.689	3.183	6.872

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000

Embora permaneça ainda com uma população rural, a taxa de urbanização cresceu cerca de 14,87% no período, passando de 40,32% em 1991 para 46,32% em 2000.

A taxa de envelhecimento da população no meio rural é de 5,15% e no meio urbano, de 8,42%. A população total é composta aproximadamente por 3.631 homens e 3.241 mulheres, conforme mostra a tabela 07:

TABELA 07 – POPULAÇÃO POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO, 1991 e 2000

População	1991	2000
População Total	7.095	6.872
Urbana	2.861	3.183
Rural	4.234	3.689
Taxa de Urbanização	40,32%	46,32%

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (IBGE -2000)

Quanto à faixa etária, a população do município apresenta a maioria na faixa etária de 15 a 64 anos, que corresponde a 60,68%, seguida da faixa etária de 0 a 14 anos, com 32,66%. Os que têm mais de 65 anos atingem 6,66% do total populacional, sendo a única faixa que apresenta uma população maior no perímetro urbano em relação ao perímetro rural e a que apresentou o maior crescimento no período (64,8%), como mostra a tabela 08:

TABELA 08 – POPULAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA 2000.

Faixa etária	População Rural	População Urbana	População Total
0-14	1.282	962	2.244
15-64	2217	1.953	4.170
> 65	190	268	458
Total	3.689	3.183	6.872

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (IBGE -2000)

A densidade demográfica municipal é de 10,2 habitantes por quilômetros quadrado.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do ano 2000, o município apresenta um índice médio, que evoluiu de 0,618 em 1991 para 0,698 em 2000; porém o município encontra-se abaixo da média estadual (0,786), colocando-se na 345ª posição entre os 399 municípios do Estado.

3.3 DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SAPOPEMA

O município apresenta, segundo dados do IBGE de 2000, um elevado índice de analfabetismo, que chega a 20,69% da população adulta, número superior à média estadual, que é de 8,57%, e da região, que é de 9,38%. Percebe-se nestes dados que, assim como ocorre na média nacional, a maior porcentagem de analfabetos encontra-se no meio rural, como mostra a tabela 09:

TABELA 09 – TAXAS DE ANALFABETISMO RURAL E URBANO 2000.

ANALFABETISMO	2000
Taxa de analfabetismo municipal (%)	20,69
Taxa de analfabetismo rural (%)	26,80
Taxa de analfabetismo urbano (%)	20,40

FONTE - Censo demográfico - IBGE 2000

Os dados levantados evidenciam a necessidade urgente de programas de combate ao analfabetismo, já que a redução desta taxa, na população com mais de 25 anos, entre os anos de 1991 e 2000, foi de apenas 17,94%, como mostra a tabela 10.

TABELA 10 - NÍVEL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO ADULTA (25 ANOS OU MAIS) 1991 e 2000.

INDICADOR	1991	2000
Taxa de analfabetismo	37,9	31,1
% com menos de 4 anos de estudo	70,8	55,9
% com menos de 8 anos de estudo	90,8	84,5
Média de anos de estudo	2,4	3,5

Fonte: IBGE - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000

O município de Sapopema tem atualmente três estabelecimentos de ensino vinculados ao Estado, sendo o Colégio Estadual Sapopema, localizado na sede do município, o maior em número de alunos. De acordo com o censo escolar de 2007, o município contava com 522 alunos no Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries), 172 alunos no Ensino Médio, 45 alunos no Ensino Médio Integrado (Casa Familiar Rural) e 48 alunos no Ensino Médio modalidade Magistério. No distrito de Lambari, especificamente no assentamento São Luís II, localiza-se o Colégio Estadual Efigênia de Paula Luz, que, segundo o censo de 2007, conta com 131 alunos matriculados no Ensino Fundamental (5^a à 8^a séries) e 56 alunos no Ensino Médio. A Escola Estadual Anadir Mainardes da Costa, localizada no distrito de Vida Nova, apresenta, de acordo com o censo escolar de 2007, 52 alunos matriculados no Ensino Fundamental.

A localização desses estabelecimentos estaduais concentrados apenas na sede e nos dois principais distritos do município favorece o deslocamento dos alunos que moram na área rural, caracterizando o processo de centralização para minimizar os gastos públicos com a infra-estrutura da escola rural. Atualmente o colégio Sapopema recebe diariamente 331 alunos dos diferentes distritos municipais, cuja grande maioria é constituída de filhos de trabalhadores rurais que se dedicam à atividades agrícolas.

Na primeira metade da década de 1990, antes do processo de municipalização, em Sapopema existiam 26 escolas de 1^a a 4^a séries, presentes

em praticamente todos os distritos municipais. Com a municipalização do ensino, houve um processo de centralização das escolas, com o objetivo de reduzir gastos, concentrando-se, assim, alunos dos diferentes distritos em escolas mais estrategicamente localizadas. Este processo limitou para apenas 5 o número de estabelecimentos de ensino nesta modalidade, concentrando-se os alunos do meio urbano na Escola Municipal Maria Elias Fadel, enquanto os alunos do meio rural onde não existem escolas deslocam-se para a Escola Rural Municipal Olavo Bilac (Lajeado Liso) para receber escolarização.

3.4 DADOS FUNDIÁRIOS E ECONÔMICOS DO MUNICÍPIO

Tomando como referência o Plano Municipal de Desenvolvimento Sustentável do Município de Sapopema, existem 906 estabelecimentos, com 729 proprietários. A área total destas propriedades corresponde a 63.547 hectares de um total de 77.300 hectares. O número de estabelecimentos caracterizados como de agricultores familiares chega a 764, com uma área de 20.175 hectares. O número de grandes agricultores é de 141, ocupando uma área total de 43.369 hectares, onde a maior parte destes reside em outros municípios e estados brasileiros. Estes números demonstram que a agricultura familiar ocupa 31,74% da área agrícola total do município, enquanto a agricultura de grandes áreas possui 68,26%. Pelos números apresentados pode-se afirmar que a área média da agricultura familiar corresponde a 26,40 hectares, enquanto a da grande produção agrícola chega a 307,58 hectares.

Os solos do município, em sua maioria, são ocupados por pastagens cultivadas, que representam 85,88% da área total. As lavouras anuais de feijão, milho, arroz, café e soja ocupam 7,15% da área total. Na economia do município o setor primário tem uma contribuição importante. De acordo com dados da SEAB / DERAL safra 2001 / 2002, o valor bruto total da produção do município de Sapopema foi de R\$ 14.217.989,89, sendo que a bovinocultura de corte foi responsável por 48,01%, o milho-safra atingiu 12,70% e a produção de leite respondeu por 7,31% do Valor Bruto da Produção Municipal.

As explorações agrícolas possuem pequena representatividade no município, conforme expresso no valor bruto da produção municipal, atingindo 24,69%. Esta pequena expressão agrícola se traduz em pequenas áreas plantadas de lavouras, como mostra a tabela 11.

TABELA 11 – PRINCIPAIS EXPLORAÇÕES AGRÍCOLAS

Exploração	Nº de produtores	Área	Produtividade média kg/ha)
Feijão das secas	200	180	1.000
Milho	838	3.300	2.480
Arroz de Sequeiro	390	450	1.850
Feijão Água	390	450	548
Café	139	470	2.200
Soja	6	300	1.940

Fonte – SEAB/DERAL safra 2000/2001 e EMATER – Paraná – Realidade Municipal 2003

A exploração pecuária tem grande importância na economia municipal, respondendo por mais de 75% do Valor Bruto da Produção municipal, destacando-se a bovinocultura de corte e a bovinocultura de leite. Também são exploradas no município a apicultura, a piscicultura, a avicultura, a suinocultura, a ovinocultura e a bubalinocultura.

Dados apresentados pela EMATER local apontam a existência de 245 criadores de bovinos de corte, que têm um rebanho de aproximadamente 35.000 cabeças e os 627 criadores de gado misto, que se dedicam à atividade leiteira, possuem um rebanho de 23.000 cabeças, que produzem 3.380.000 litros por ano.

Os dados mencionados sobre a agropecuária do Município de Sapopema deixam transparecer a importância destas atividades para a economia local, chamando a atenção também, para a urgente necessidade de qualificação nestas áreas, que poderia vir com a escolarização do jovem da zona rural, de acordo com as suas aptidões.

3.5 DISPUTA PELA POSSE DA TERRA NO MUNICÍPIO: O CASO DO ASSENTAMENTO SÃO LUIZ II.

O assentamento “São Luís II” localiza-se no município de Sapopema, no Distrito do Lambari e, ocupa uma área de 3.981,94 hectares, dos quais 807,94 hectares são constituídos de reservas florestais.

A desapropriação da referida área se deu pelo decreto 94.284 de 28/04/87. A emissão do título de posse ocorreu somente em 27/03/89, sendo que a criação do projeto de assentamento se deu em 1989, pela Portaria 129 de 27/02/89. O assentamento foi oficialmente criado pela Resolução nº 054 de 13/12/89

A fazenda, que já estava sendo ocupada por trabalhadores rurais, teve o seu processo de desapropriação efetivado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, com a participação e organização da Prefeitura Municipal de Sapopema, pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sapopema e pela EMATER local, com o objetivo de promover o assentamento de famílias oriundas da própria região.

À EMATER coube a elaboração do quadro natural socioeconômico, o qual é realizado para se determinar o potencial produtivo da área. De acordo com esse estudo, chegou-se à conclusão de que a área teria capacidade para assentar 137 famílias.

De acordo com o mesmo relatório, quando se deu o início dos trabalhos de cadastramento, em 1989, verificou-se a existência de cerca de 170 famílias ocupando o imóvel, das quais a grande maioria (cerca de 75%) era originária do próprio município. A dificuldade, então, passou a ser desenvolver critérios para a pré-seleção das famílias que iriam compor o assentamento devidamente legalizado. A falta de contato dos técnicos do INCRA com as famílias dificultou muito o trabalho para a escolha dos assentados, pois as informações a respeito destes eram insuficientes. Após vários acordos e acertos, com a participação do sindicato e da Igreja, chegou-se à listagem das 137 famílias.

A dificuldade na escolha se deu também em função do grande número de parentes entre os assentados e da falta de documentos de muitos deles. Em função disso foram excluídas 35 famílias por: falta de documentação;

envolvimento na venda de madeiras da propriedade; por serem solteiros; agregados; e ainda em alguns por já deterem posse de imóvel rural ou urbano.

Outros problemas ocorreram também em função da falta de investimentos por parte do próprio INCRA, pois, segundo relatório apresentado pela EMATER, apesar de a criação do projeto ter ocorrido em fevereiro de 1989, a conclusão dos trabalhos de medição e demarcação definitiva dos lotes só se deu em novembro de 1992, resultando na demora de algumas famílias excluídas do projeto em deixar a propriedade do assentamento e em alguns conflitos na área.

O desenvolvimento de trabalhos comunitários, que seriam importantes para a concretização do assentamento, era dificultado pela topografia bastante irregular do terreno, pois os cultivos tinham que ser feitos em áreas descontínuas. A omissão do Governo Federal nas questões técnicas e financeiras, fez com que a Prefeitura Municipal e o líder religioso Padre Sasaki se dispusessem a ajudar a comunidade realizando algumas obras, de acordo com o relatório de passagem da EMATER, 1997:

- abertura de 06 quilômetros de estradas de acesso ao projeto;
- recuperação de trechos internos de estradas;
- contratação de um técnico para proceder à medição e a demarcação dos lotes.

Além disso, os próprios assentados arcaram com algumas despesas de custeio.

Importante destacar que o próprio funcionário do INCRA, em seu relatório, deixa claro que os problemas ali verificados foram decorrentes da ausência daquele órgão no projeto desde o seu início, deixando claro, no entanto, que isso ocorreu em função da demissão de funcionários. Tal fato demonstra que não existia, por parte do Governo Federal, o compromisso de priorizar a reforma agrária, como se prometia nos discursos oficiais.

Dessa forma, pela falta de assistência por parte do Governo Federal, algumas famílias se viram desestimuladas e deixaram o local. Dentre os problemas verificados no estabelecimento, além dos que já foram citados – como, por exemplo, a dificuldade de acesso ao assentamento - houve invasão de algumas áreas por parte de famílias não cadastradas no projeto, isso também em função do abandono do assentamento por parte das autoridades “competentes”.

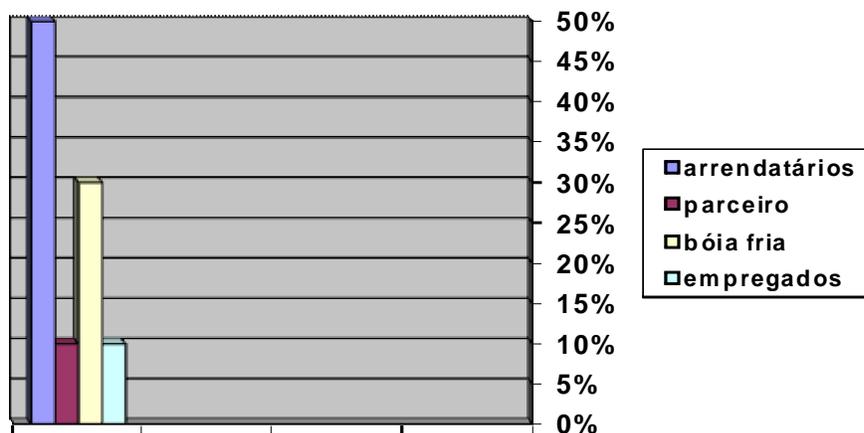
Um detalhe que foi levantado tanto pelo INCRA quanto pela EMATER foi a resistência de algumas pessoas e lideranças quanto ao desenvolvimento do assentamento.

Para resolver todos esses problemas citados, foram marcadas várias reuniões entre os assentados - denominados pelo INCRA de “parceiros”, - a Prefeitura, a Igreja Católica e o poder público, tendo-se chegado à seguinte conclusão de acordo com dados do INCRA:

- projeto necessitava urgentemente de uma revisão geral quanto às famílias que teriam condições de ser beneficiadas;
- era preciso proceder a uma aferição rígida de todos os cadastros;
- era necessário confirmar na delegacia e no assentamento quem fora o mandante do corte e retirada de madeiras, bem como quantas pessoas estiveram envolvidas na transação ilegal;
- era preciso verificar qual a serraria que comprara aquele material;
- era preciso que o INCRA retomasse o mais rapidamente possível as ações se sua competência com o apoio da comissão e demais autoridades, para que o projeto retomasse a sua normalidade.

Apesar desses problemas, a grande maioria dos assentados ou “parceiros” permaneceu na área, enfrentando os desafios e mantendo-se unidos com o objetivo de tornarem-se produtores rurais auto-suficientes e buscar uma melhora nas condições de vida destes e de suas famílias, além - é claro - de contribuir com o crescimento econômico do seu município.

Quanto às atividades que essas pessoas desenvolviam antes de serem assentadas, observa-se pelos dados Relatório de Passagem da EMATER, que a grande maioria das famílias vivia e dependia do trabalho na agricultura nas suas diferentes formas, como mostra o gráfico 06.

GRÁFICO 06 – FORMAS DE OCUPAÇÃO NA AGRICULTURA

Fonte: Relatório de passagem da EMATER.

Como podemos observar nessa amostragem, 50% dos assentados trabalhavam como arrendatários, um modelo de contrato, na maioria das vezes informal, em que o trabalhador rural aluga um pedaço de terra do proprietário e desenvolve ali o seu cultivo, sendo que o pagamento por esse aluguel ou arrendamento é feito com o resultado de sua produção, em porcentagem, ou numa quantidade preestabelecida no ato do contrato, formal ou informal.

Esse modelo de exploração de terra é bastante comum na região e bastante vantajoso para o proprietário de grandes áreas. A partir do momento em que ele arrenda esse terreno para o arrendatário, ele estará estabelecendo uma forma de contrato de trabalho, sem correr risco algum, seja de intempéries seja de créditos bancários ou até mesmo de responder pelas obrigações sociais, pois toda a responsabilidade pelo cultivo, que compreende a aquisição de sementes, os tratamentos culturais e a colheita, recai sobre o arrendatário.

No caso de Sapopema, talvez isso decorra da baixa produtividade da região, da aplicação de técnicas pouco eficazes e da dificuldade de comercialização lucrativa, pois quase toda a produção era adquirida por cerealistas da região, que pagavam baixos preços pelos produtos adquiridos.

De qualquer forma, pode-se afirmar que houve uma relativa melhoria na qualidade de vida dos assentados, já que muitos deles não possuíam renda ou emprego fixo e propriedade própria para trabalhar e garantir uma vida digna.

Ao comparar-se os dados apresentados nos relatórios do INCRA no ano de 1992 e 1998, verifica-se um considerável incremento na produção, como mostram as tabelas 12 e 13.

TABELA 12 – PRODUÇÃO PECUÁRIA DO ASSENTAMENTO SÃO LUIZ II - 1998.

Produto	1992	1998
Bovino	128	2500
Suínos	526	1200
Ovinos	-	200
Caprinos	81	150
Muare	25	80
Equinos	72	500
Aves	2900	6000

Fonte:- Relatório de passagem de área da EMATER/1998.

TABELA 13 – PRODUÇÃO AGRÍCOLA NO ASSENTAMENTO SÃO LUIZ II – 1998.

Produto	1992	1998
Feijão	2621	2000
Arroz	1200	800
Milho	-	12600
Leite	-	45000 l./mês
Melancia	-	16,6 ton.
Pepino	-	5 ton.
Vagem	-	2 ton.
Tomate	-	15 ton.
Algodão	9120 arrobas	-
Sericicultura	2540 kg de casúlos	5000 kg de casúlos

Fonte:- Relatório de passagem da EMATER/1998.

Apesar deste relativo incremento na produção agropecuária do assentamento São Luís II, existem problemas a serem resolvidos, como apontam os agricultores, referente à necessidade de melhoria das condições das estradas, que se tornam intransitáveis em períodos de chuva, o que dificulta o escoamento da produção, principalmente de hortifrutigranjeiros e de leite e, as condições de saneamento básico

Esta relação de disputa pela terra no Assentamento São Luiz II mostra o vínculo dos agricultores com a pequena propriedade rural e, a necessidade de desenvolver técnicas para aumentar a produtividade e garantir a sobrevivência e a permanência na área agrícola. Pensando nessa realidade, parte dos trabalhadores rurais passou a reivindicar a construção de escolas para seus filhos. Com a criação da Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, parte dos jovens dessa região começou a estudar nessa localidade, entendendo que ela possui um formato favorável e adequado as particularidades agrícolas, proporcionando um saber mais satisfatório e contextualizado.

ENTRADA DA CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI

FIG. 04



A Casa Familiar Rural Padre Sasaki, a qual observamos sua entrada através da figura 04, é uma escola destinada à formação agropecuária de jovens que moram na área rural, de forma gratuita, cujo funcionamento inicia-se no ano de 1994, por incentivo de uma associação de produtores e, particularmente, pelo empenho, dedicação e apoio do padre Sasaki, de quem receberia mais tarde o nome: Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki. Desde esta data de funcionamento, já se formaram 09 turmas. A formação oferecida até no ano de 2005 era a Ensino Fundamental supletivo (duração de 03 anos) e a Qualificação em Agropecuária. No ano de 2006 foi aprovado à implementação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissionalizante (Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agro ecologia), sobre o sistema de alternância, sendo uma semana na propriedade dos pais (tempo

comunidade) onde irá contribuir na gestão e no trabalho da propriedade, melhorando assim a renda familiar e, a outra na Escola, adquirindo conhecimentos científicos e técnicos.

Hoje a CFR Padre Sasaki, desenvolve atividades educacionais com jovens filhos de pequenos agricultores, a maioria deles assentados e acampados da Reforma Agrária da Região do Norte Pioneiro do Estado do Paraná, abrangendo seis municípios (Sapopema, São Jerônimo da Serra, Congonhinhas, Santo Antonio do Paraíso, Ibaiti e Figueira).

É coordenada por uma associação de famílias, pessoas e instituições que acreditam nessa causa e, que se uniram e organizaram-se para promover uma forma de desenvolvimento rural sustentável nessa região, a partir dos fundamentos da proposta da Pedagogia da Alternância. Apresenta como objetivos básicos:

- permitir que os jovens rurais se qualifiquem e possam adaptar-se à evolução da profissão agrícola em conjunto com a família e comunidade onde moram;
- oferecer uma formação integral, técnica (agropecuária), o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (qualificação em agricultura) e o Ensino Médio (técnico em agropecuária) aos jovens rurais de ambos os sexos;
- incentivar os jovens a permanecerem na atividade agropecuária de forma sustentável e empreendedora;
- estimular as pessoas à busca de suas potencialidades;
- melhorar a qualidade de vida das famílias rurais;
- desenvolver nos jovens o espírito comunitário, associativo e de vivência em grupo;
- promover o desenvolvimento dos jovens, de suas famílias e da comunidade por meio da alternância aplicada no desenvolvimento destes.

A grande justificativa da existência da Casa Familiar Rural nessa localidade é a busca de novas perspectivas e de uma possível melhoria na

qualidade de vida da população do campo, diante da grande evasão rural historicamente comprovada na região.

Por isso, a Casa Familiar propõe um novo projeto educacional com a Pedagogia da Alternância, possibilitando aos educandos permanecerem nas propriedades na época de maior trabalho, indo para escola nos outros tempos. Desta forma, esta proposta pedagógica volta-se - além do conhecimento universal - para um conhecimento prático, fundamentado na agricultura familiar, a qual é destinada aos pequenos proprietários e assentados, buscando conhecimentos que possibilitem um significativo aumento da renda familiar.

A Casa Familiar Padre Haruo Sasaki tem ao mesmo tempo um desafio e uma necessidade: pensar um formato de escola que possa contribuir com a organização do campo, incentivando os jovens agricultores a permanecerem em suas propriedades e ao mesmo tempo dar continuidade a seus estudos, construindo assim seu projeto de vida. Por isso, adota o método da alternância, pelo qual o jovem permanece uma semana em sua propriedade junto com sua família e comunidade, aplicando nesta sua realidade os conhecimentos adquiridos, com o apoio de visitas extensionistas efetuadas pelos monitores da instituição, que são profissionais da área de zootecnia, agronomia e agropecuária. Na outra semana, o jovem permanece na Casa Familiar Rural adquirindo novos conhecimentos para a vida profissional e para sua formação geral.

Esse método permite que os jovens estejam constantemente discutindo com sua família, comunidade, professores e monitores os reais problemas encontrados em sua vida cotidiana, o que lhes propiciam discussões e reflexões que os levem a uma nova postura para atuar na comunidade e na propriedade.

Os recursos físicos da Casa Familiar de Sapopema se compõem de sete ambientes pedagógicos: pocilga, estábulo, aviário, sala de transformação, defumador, sala de aula e sala de coordenação técnica. A sala da direção e a da secretaria ocupa o mesmo espaço, e o refeitório é utilizado também como sala de aula. A escola conta com uma biblioteca e um computador ligado à internet.

VISÃO AÉREA DE AMBIENTES PEDAGÓGICOS DA CASA FAMILIAR RURAL

FIG. 05

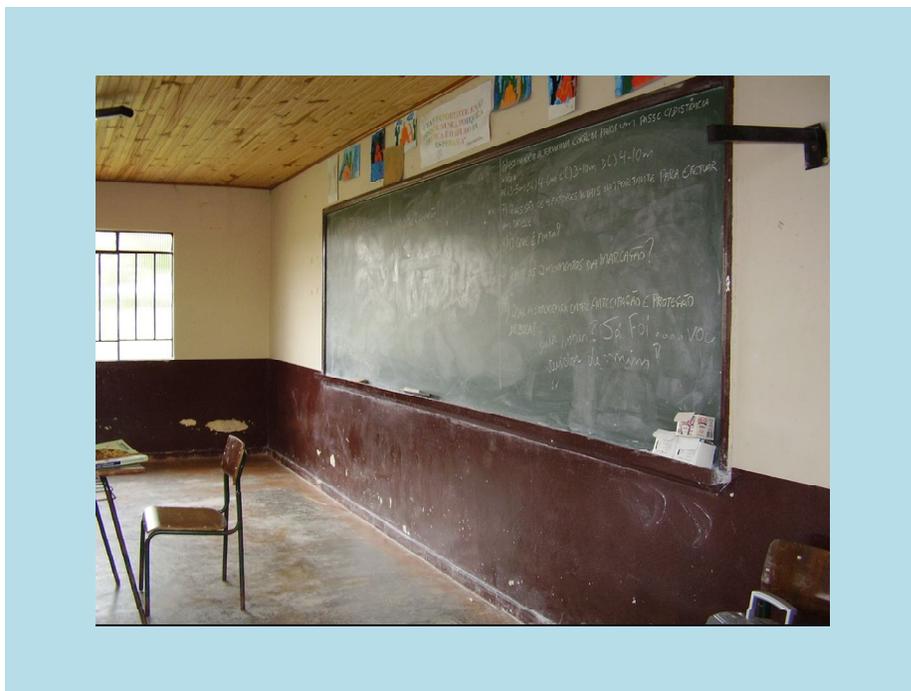


SALA DA DIREÇÃO E SECRETARIA DA CASA FAMILIAR RURAL
FIG. 06



SALA DE AULA DA CASA FAMILIAR RURAL

FIG. 07



REFEITÓRIO ADAPTADO COMO SALA DE AULA DA CASA FAMILIAR RURAL

FIG. 08



Para se manter, a Casa Familiar Rural recebe uma contribuição da ARCAFAR SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil), que efetua o pagamento dos três monitores que trabalham com estes jovens, e do Governo do Estado, que passou a contribuir com o pagamento dos 4 professores, que são lotados com 40 horas semanais, dedicando-se exclusivamente a este trabalho. Porém, a maioria dos custos são arcados pela Associação Filantrópica Verde, formada por pessoas de Sapopema e São Jerônimo da Serra, simpatizantes do projeto e, principalmente pelo padre Sasaki, que paga um salário complementar aos monitores, além de manter de forma integral dois funcionários, sendo um deles o diretor do Estabelecimento.

Embora o funcionamento da Casa Familiar Rural tenha se iniciado no ano de 1994, a prática pedagógica da Pedagogia da Alternância foi introduzida há apenas quatro anos, sendo que de início funcionava no sistema de supletivo e os alunos dirigiam-se até a sede do Núcleo de Educação de Telêmaco Borba, ao qual pertence Sapopema, para ali realizarem a avaliação no Centro de Educação de Jovens e Adultos, que resultaria em sua promoção para a série seguinte ou não. Como resquício deste antigo sistema, teve-se no ano de 2007 a última turma que cursava a 8ª série do Ensino Fundamental nesta modalidade, composta por dez alunos matriculados. A Casa conta ainda com uma turma de 6ª série, composta por onze alunos e, no Ensino Médio profissionalizante de formação técnico-agropecuária, com uma primeira e segunda série, ambas com dezoito alunos.

Estes dados de turmas existentes na Casa Familiar causam, a princípio, certa curiosidade, por não haver turmas contínuas de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Tal fato se justifica pelo fato de entenderem a urgente necessidade de ofertar uma formação para a população do campo do momento presente, particularmente os jovens, que convivem com as características fundiárias e agrícolas nacionais. Por isso, nos próximos anos o encaminhamento será o de concluir no Ensino Fundamental a atual 6ª série, não ofertando mais matrículas neste nível de ensino, como já ocorreu no ano de 2007, não matriculando alunos na 5ª série, privilegiando as matrículas para o Ensino Médio profissionalizante.

4.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI

O acompanhamento pedagógico dado aos professores e alunos se faz por meio de orientações diárias repassadas pelo Diretor da Casa Familiar baseando-se nos princípios da pedagogia da alternância e em seus instrumentos, que são fortalecidos com as capacitações que ocorrem nas reuniões de setores, onde se traçam os planos de trabalho docente e discente já que a Instituição não dispõe de um Pedagogo, contemplando os dois momentos desta proposta: o momento da Casa Familiar Rural, que é o período de escolarização destes jovens, onde estudam as diferentes disciplinas da Educação Básica, inclusive as de particularidades técnicas e, o momento do Meio Sócio Profissional, onde os jovens aplicam em sua propriedade os conhecimentos adquiridos na CFR.

O cronograma de trabalho dos jovens inicia-se na segunda-feira, com a acolhida e o acompanhamento personalizado que ocorre no período da manhã. A tarde dá-se início aos instrumentos da pedagogia da alternância, com a Colocação em Comum, momento onde os educandos expõem para os colegas, professores e monitores a sua semana junto com a família e a comunidade na propriedade, comentando suas experiências práticas, construídas a partir da interação teoria-prática. Outro instrumento apresentado neste momento aos professores e monitores é o Caderno da Realidade, onde os alunos relatam suas maiores dificuldades, conquistas e problemas vivenciados durante a semana junto a sua comunidade. Neste caderno os monitores podem estar identificando os progressos, dificuldades, erros e acertos de seus educandos, conduzindo um trabalho pedagógico de retomada dos itens que se tornarem necessário.

De terça-feira até quinta-feira são trabalhadas as disciplinas da Base Nacional Comum e as específicas, de caráter técnico, nos períodos matutino e vespertino. Durante estes dias ocorrem momentos para a realização de palestra, em relação ao termo da alternância, ministrada por um membro da comunidade que tenha conhecimento sobre o tema de estudo proposto nesta semana. Durante esses dias acontecem visitas de estudo em propriedades vizinhas ou em outros lugares que venham a relacionar-se com o tema em discussão. No período noturno é feito sobre a orientação do Diretor da Casa, o plano de estudo.

Na sexta-feira os educandos recebem as atividades das disciplinas específicas e do plano de estudo, junto com o Caderno da Realidade, que acompanharão estes jovens em meio sócio profissional, junto com a família, proporcionando a aplicação dos conhecimentos adquiridos na Casa Familiar em sua prática de vida, fora da Escola. É importante lembrar, que neste momento da alternância, os jovens recebem a visita dos monitores e professores em suas casas, os quais observam o desenvolvimento destes em seu meio prático.

A atividade semanal do jovem na Casa encerra-se com uma avaliação, discutida pelo coletivo da CFR, onde os alunos levantam os pontos positivos e negativos da semana na Escola, apontando possíveis caminhos para melhorar o aprendizado, a convivência e a estadia na Casa Familiar. Esse momento é muito valorizado pois, possibilita aos jovens o desenvolvimento do espírito crítico, estimula a participação e apresenta oportunidade de melhorias.

Como a proposta pedagógica da Casa Familiar contempla os momentos acima mencionados, espera-se que eles sejam contemplados em sua totalidade. Porém, esses instrumentos vitais da proposta, muitas vezes acabam sendo deixados de lado, ou cumpridos apenas de forma parcial, por limitações financeiras da Instituição, como a falta de veículo ou combustível, que impedem o trabalho de visita dos técnicos e professores aos alunos em seu meio familiar, com a frequência necessária, até porque grande parte dos educandos reside em outros municípios, empobrecendo os princípios almejados por essa proposta pedagógica.

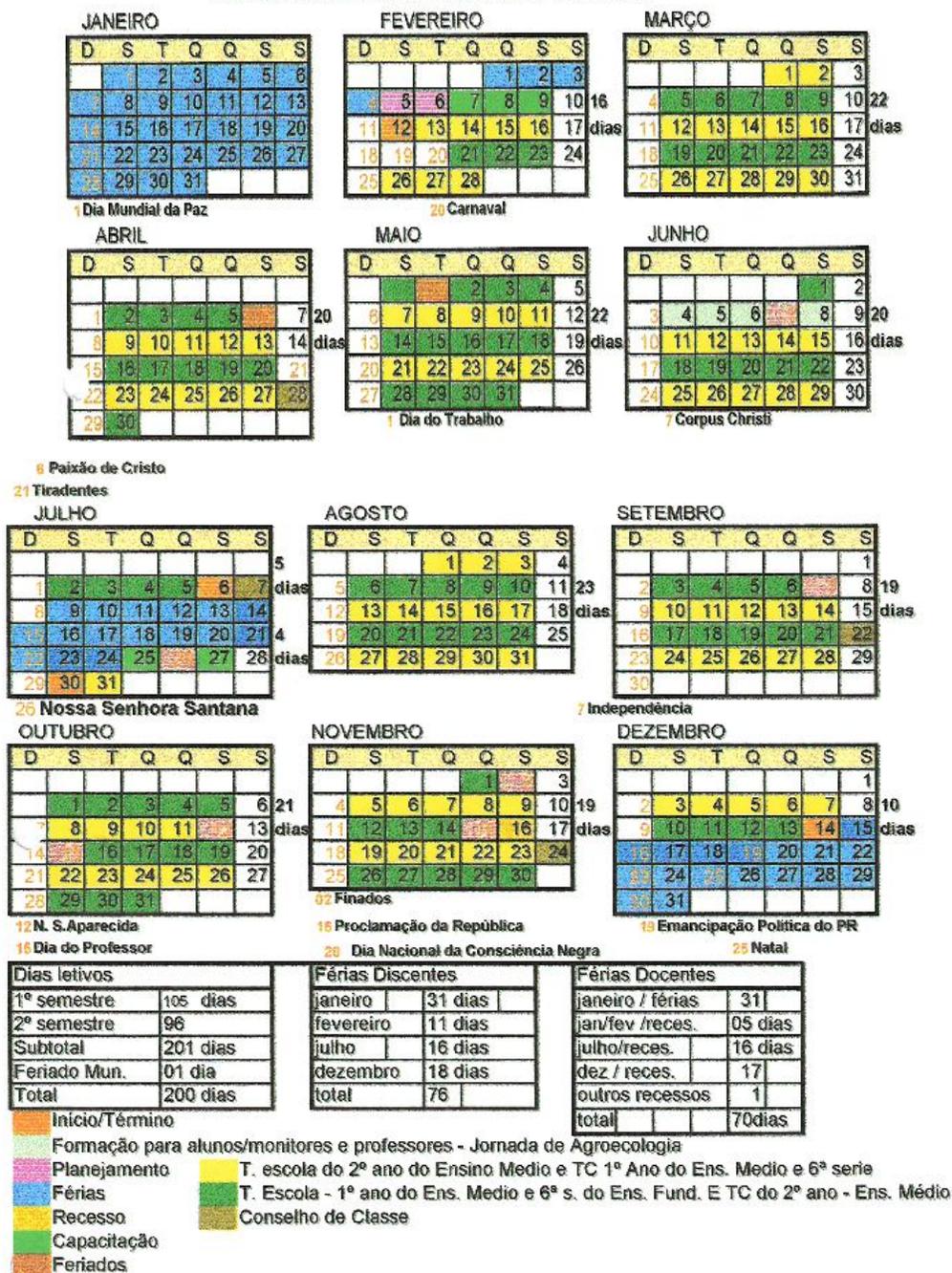
Como a Casa Familiar Rural guia-se pelos princípios pedagógicos da alternância, ela possui um calendário próprio, como se observa na figura 09, marcado pelas semanas de alternância de cada uma das séries, diferenciando-se do Calendário da Escola Base a qual está vinculada, que é o Colégio Estadual Sapopema, representado pela figura 10, já que este é voltado para uma demanda urbana, ofertando o Ensino Regular Normal. O Calendário Escolar do ano de 2007, mostra como foram planejadas as atividades pedagógicas para o ano letivo de 2007 da Casa Familiar Padre Haruo Sasaki.

QUADRO 01 - CALENDÁRIO ESCOLAR 2007



CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI
 ENSINO FUNDAMENTAL (5ª a 8ª) - QUALIFICAÇÃO EM AGRICULTURA
 E ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO PROFISSIONALIZANTE (TÉCNICO AGROPECUÁRIA)
 Estrada Salto das Orquídeas Km 03 - Fone 043 3548 1061
 CEP 84 290 000 - Sapopema - Paraná

CALENDÁRIO ESCOLAR 2007



Cada série da Casa Familiar Rural recebe um tratamento pedagógico próprio, que contempla no Ensino Fundamental e Médio além das disciplinas científicas comuns, como Língua Portuguesa, Inglesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Física, Química, Filosofia, Biologia e Sociologia, disciplinas de ordem técnica no sistema de alternância, voltado para as vocações agropecuárias, a que se propõe, como mostram as tabelas 14, 15 e 16, com o Plano de Formação da 6ª série do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª série do Ensino Médio.

QUADRO 03 – PLANO DE FORMAÇÃO 2007 – 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.

PLANO DE FORMAÇÃO 2007 6ª SÉRIE – ENSINO FUNDAMENTAL EIXO TEMÁTICO: A PROPRIEDADE E OS FATORES DE PRODUÇÃO			
N.ºALT	TEMA	DATA DA ALTERNÂNCIA	MONITOR RESPONSÁVEL
01ª	Mecanização Agrícola	21-23 / 02	-
02ª	Agricultura	05-09 / 03	-
03ª	Solos I	19-23 / 03	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
04ª	Solos II	02-05 / 04	Casemiro C. Netto – Agrônomo
05ª	Avicultura	16-20 / 04	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
06ª	Olericultura	30/04 – 04/05	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
07ª	Cunicultura	14-18 / 05	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
08ª	Agricultura Orgânica	28/05 – 01/06	Casemiro C. Netto – Agrônomo
09ª	Ecologia	11-15 / 06	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
10ª	Tecnologias alternativas	25-29 / 06	Casemiro C. Netto – Agrônomo
11ª	Bovinocultura I	30-06 – 03/08	Antônio A.P. Macedo – Zootecnista
12ª	Administração Rural	13-17 / 08	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
13ª	Suinocultura	27-31 / 08	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
14ª	Fruticultura	10-14 / 09	Casemiro C. Netto – Agrônomo
15ª	Milho	24-28 / 09	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
16ª	Arroz	08 -11 / 10	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
17ª	Feijão	22-26 / 10	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
18ª	Piscicultura	05-09 / 11	Antônio A.P. Macedo – Zootecnista
19ª	Cana – de – Açúcar	19-23 / 11	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
20ª	Café	03-07 – 12	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola

Fonte: CFR Padre Haruo Sasaki 2007

QUADRO 04 – PLANO DE FORMAÇÃO 2007 – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.

PLANO DE FORMAÇÃO 2007 - 1ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO			
EIXO TEMÁTICO: A PROPRIEDADE E OS FATORES DE PRODUÇÃO			
N.ºALT	TEMA	DATA DA ALTERNÂNCIA	MONITOR RESPONSÁVEL
01ª	Planejamento e Convivência	21-23 / 02	Monitores
02ª	Pedagogia da Alternância	05-09 / 03	Aguinaldo C. Queiros – Téc. Agrícola
03ª	Agricultura Geral	19-23 / 03	Casemiro C. Netto – Agrônomo
04ª	Solos	02-05 / 04	Casemiro C. Netto – Agrônomo
05ª	Formação de Professores	16-20 / 04	-
06ª	Solos	30/04 – 04/05	Casemiro C. Netto – Agrônomo
07ª	Solos	14-18 / 05	Casemiro C. Netto – Agrônomo
08ª	Criações: Produção Animal Básica	28/05 – 01/06	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
09ª	Solos	11-15 / 06	Casemiro C. Netto – Agrônomo
10ª	Culturas e Irrigações Botânicas	25-29 / 06	Monitores
11ª	Criações: avicultura	30-06 – 03/08	Casemiro C. Netto – Agrônomo
12ª	Cultura e Irrigação: Fisiologia Vegetal	13-17 / 08	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
13ª	Criações: Piscicultura	27-31 / 08	Casemiro C. Netto – Agrônomo
14ª	Cultura e Irrigação: Filopatologia	10-14 / 09	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
15ª	Criações: apicultura	24-28 / 09	Casemiro C. Netto – Agrônomo
16ª	Cultura e Irrigação Entomologia	08 -11 / 10	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
17ª	Administração e Economia Rural	22-26 / 10	Casemiro C. Netto – Agrônomo
18ª	Administração e Economia Rural: Economia Política.	05-09 / 11	Casemiro C. Netto – Agrônomo
19ª	Administração e Economia Rural: Cooperação Agrícola	19-23 / 11	Casemiro C. Netto – Agrônomo
20ª	Administração e Economia Rural	03-07 – 12	Casemiro C. Netto – Agrônomo

Fonte: CFR Padre Haruo Sasaki 2007.

QUADRO 05 – PLANO DE FORMAÇÃO 2007 – 2ª SÉRIE ENSINO MÉDIO

<p align="center">PLANO DE FORMAÇÃO 2007 - 2ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO</p> <p align="center">EIXO TEMÁTICO: FATORES E MEIOS DE PRODUÇÃO</p>			
N.º ALT	TEMA	DATA DA ALTERNÂNCIA	MONITOR RESPONSÁVEL
01ª	Solos	12-16 / 02	Casemiro C. Netto – Agrônomo
02ª	Solos	26-02 - 02 / 03	Casemiro C. Netto – Agrônomo
03ª	Criações:Suínos	12-16 / 03	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
04ª	Cultura e Irrigação : Sementes	26 – 30 / 03	Casemiro C. Netto – Agrônomo
05ª	Criações: Suínos	09-13 / 04	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
06ª	Cultura e Irrigação : Fruticultura	23-27 / 04	Casemiro C. Netto – Agrônomo
07ª	Solos	07-11 / 05	Casemiro C. Netto – Agrônomo
08ª	Solos	21-25 / 05	Casemiro C. Netto – Agrônomo
09ª	Criações Genéticas	04-08 / 06	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
10ª	Culturas e Irrigação.:Silvicultura	18-22 / 06	Casemiro C. Netto – Agrônomo
11ª	Criações: Caprinos/ovinos	02-06 / 07	Antônio A. P. Macedo – Zootecnista
12ª	Cultura e Irrigação : Irrigação	06-10 / 08	Monitores
13ª	Agroindústria	20-24 – 08	Casemiro C. Netto – Agrônomo
14ª	Agroindústria	03-06 / 09	Casemiro C. Netto – Agrônomo
15ª	Mecanização Agrícola	17-21 / 09	Casemiro C. Netto – Agrônomo
16ª	Mecanização Agrícola	01-05 / 10	Casemiro C. Netto – Agrônomo
17ª	Agroindústria	16-19 / 10	Casemiro C. Netto – Agrônomo
18ª	Agroindústria	29-10 / 01-11	Casemiro C. Netto – Agrônomo
19ª	Mecanização Agrícola	12-14 / 11	Casemiro C. Netto – Agrônomo
20ª	Mecanização Agrícola	26-30 / 11	Casemiro C. Netto – Agrônomo
21ª	Administração e Economia Rural	10-14 / 12	Casemiro C. Netto – Agrônomo

Fonte: CFR Padre Haruo Sasaki 2007.

O Ensino Médio da Casa Familiar Rural Padre Sasaki, oferta a formação profissional em Técnico em Agropecuária no sistema integrado, ou seja, os alunos têm que cursar integralmente as três séries do Ensino Médio, para receberem o diploma de qualificação, não aceitando matrículas no formato

subseqüente. Abaixo é apresentado a matriz curricular deste curso, que norteia a formação destes jovens.

QUADRO 06 - MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO CFR PADRE SASAKI

Colégio Estadual Sapopema – Ensino Fundamental e Médio

Avenida Tancredo Neves, 112 - Centro - Fone: 43 3548 1307

CEP 84290-000 - Sapopema - Paraná

NRE -

Telêmaco Borba

	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	200
	MATEMÁTICA	4	4	4	480	400
	FÍSICA	2	2	2	240	200
	QUÍMICA	2	2	2	240	200
	BIOLOGIA	3	2	3	320	267
	HISTÓRIA	2	2	2	240	200
	GEOGRAFIA	2	2	2	240	200
PD	FILOSOFIA	2			80	67
	SOCIOLOGIA		2		80	67
	Sub - Total	25	24	23	2880	2400
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL		2		80	67
	AGROINDÚSTRIA		2		80	67
	SOLOS	2	2		160	133
	CRIAÇÕES	2	2	2	240	200
	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA		2		80	67
	PRÁTICA AGROPECUÁRIA	8	5	5	720	600
	CULTURAS E IRRIGAÇÃO	2	2	2	240	200
	CONSTRUÇÕES E INSTALAÇÕES RURAIS			2	80	67
	EXTENSÃO RURAL			2	80	67
	ESPECIFICIDADE REGIONAL			2	80	67
		Sub - Total	14	17	15	1840
	Total	39	41	38	4720	3935
	ESTÁGIO PROFISSIONAL				360	300
	Total geral				5080	4235

Por mais que as informações acima demonstrem a preocupação pedagógica com o meio ambiente, incluindo a qualificação profissional que é voltada para agro ecologia, contemplada no Calendário Escolar do Estabelecimento, bem como nos Planos de Formação e na Matriz Curricular do Ensino Médio, tanto para a formação dos funcionários como a dos alunos, acredita-se que este aspecto tenha que ser melhorado urgentemente, tanto na estrutura física e localização dos ambientes pedagógicos, como nas áreas ao redor destes, como pode ser identificado nas figuras 12, 13 e 14.

AVIÁRIO DA CASA FAMILIAR RURAL

FIG. 09



Percebe-se ao analisar este ambiente algumas problemáticas de ordem ambiental, que se contrapõe aos princípios agro ecológicos contidos na proposta da Casa Familiar, como podemos ver no canto inferior esquerdo da

imagem, que demonstra sinais de queimadas, que provavelmente corresponderam a resto de lixos, que não tiveram um destino adequado.

POCILGA DA CASA FAMILIAR RURAL

FIG. 10



ESTÁBULO DA CASA FAMILIAR RURAL

FIG. 11



A localização dos ambientes representados pelas figuras 12, 13 e 14 não foram bem planejados do ponto de vista ambiental, já que os dejetos orgânicos e outros meios de contaminação tendem, principalmente pela ação da chuva, a serem depositados no vale do rio Lageado Liso, que tem seu curso localizado na parte mais baixa do relevo, contaminando desta forma esse rio, seus possíveis afluentes e áreas de lençóis freáticos e nascentes.

Como a existência da estrutura física da Casa Familiar em estudo, precede a idéia de se construir um ambiente destinado à formação de jovens agricultores, entende-se os equívocos cometidos no passado neste aspecto.

Ao questionar os profissionais da CFR sobre os aspectos ambientais, que apresentam problemas, estes afirmaram que os ambientes pedagógicos são utilizados atualmente como laboratórios de aprendizagem, onde tanto na pocilga como no estábulo, não existem criações de espécies em quantidades para se destinarem ao abate ou comercialização, e sim, para o estudo, tanto que esses animais apresentam raças compatíveis com as das que os jovens possuem em sua propriedade. E que dessa forma, os dejetos produzidos diariamente são praticamente insignificantes para gerarem maiores contaminações, devido à pequena quantidade de animais, até porque este material orgânico posteriormente é utilizado na horta da Escola. Apenas o aviário, que além de ser utilizado para estudo, tem fins econômicos, onde se cria galinhas para produzirem ovos que são vendidos nos mercados do município, cujo dinheiro é revertido para pagar gastos da própria Casa Familiar.

Porém, é evidente que a Instituição por defender burocraticamente princípios ambientais, deveria atuar de forma mais consistente com projetos e ações para a preservação do meio ambiente, já que seus alunos vão estar no meio sócio profissional aplicando as técnicas que aprendem na escola e, se elas forem comprometidas com a temática ambiental, estarão construindo valores importantes para preservar o meio onde vivem.

4.3 O TRABALHO DOCENTE DA CASA FAMILIAR RURAL

Em entrevista realizada junto ao Diretor da Casa Familiar Rural, pudemos conhecer um pouco mais a fundo os princípios pedagógicos e didáticos desenvolvidos por estes educadores junto aos seus alunos. Todos os professores e monitores da Escola, com exceção do professor de Educação Física, são lotados no Estabelecimento de Ensino, com 40 horas semanais de trabalho, distribuídas nos cinco dias da semana, divididos em tempos em sala de aula, hora-atividade, visita aos jovens no meio sócio profissional e trabalhos extra-curriculares, como solicita a pedagogia da alternância.

O tempo na sala de aula dos professores não é definido por um horário fixo, já que esta proposta visa trabalhar de forma interdisciplinarmente, transdisciplinarmente e multidisciplinarmente, com a utilização de temas geradores, que passam por uma abordagem pedagógica nas diferentes ciências envolvidas nesse processo.

Conhecendo mais de perto a realidade de seus alunos, surgem momentos no trabalho pedagógico, onde as necessidades individuais destes são trabalhadas separadamente, principalmente pelo pequeno número de alunos em sala de aula e, disponibilidade dos professores, que passam grande parte de seu tempo na CFR pesquisando e produzindo materiais pedagógicos.

As áreas de conhecimentos dentro da Casa Familiar Rural, são divididas em três grandes eixos: o de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna e Artes), ministrado pela professora Nilda Kusse, formada em Letras; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (formada pelas disciplinas de Matemática, Física, Ciências, Química e Biologia), onde as duas primeiras disciplinas são ministradas pelo professor José Augusto da Silva, formado em Administração de Empresas e, as três restantes pela professora Caroline Domingues de Paula, que cursa o último ano de Ciências Biológicas; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (integrada pelos conhecimentos da Geografia, História, Filosofia, Sociologia e do Ensino Religioso), ministrada pela professora Sheila de Paula, formada em Geografia.

Quando ocorre a contratação destes educadores para trabalharem na Casa Familiar Rural, através de Edital da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, já que a parceria ARCAFAR e SEED estabelece que o Estado se encarregue do pagamento destes, os profissionais da educação são supridos na sua função de trabalho dentro dos eixos das áreas de conhecimento e, não por uma disciplina específica. Desta forma, o professor contratado para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, vai lecionar as respectivas disciplinas de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Em áreas onde ocorre a oferta do ensino Fundamental e Médio, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, pode-se contratar mais de um professor, devido à grande demanda de aulas.

Esse modelo de centralizar as disciplinas em três grandes eixos do conhecimento é entendido do ponto de vista financeiro, já que diferentemente do Ensino Regular Normal onde os professores ganham por hora-aula trabalhada, a parceria do Governo de Estado com a ARCAFAR, estabelece a exclusividade do professor na Casa Familiar, devido às particularidades da proposta da alternância, onde estes embora não ministrem às 40 horas-aulas, recebem por este total, implicando na contratação de um número reduzido de profissionais, para minimizar os gastos do Estado. Porém, ao ministrarem disciplinas que não correspondam a sua formação acadêmica, acabam comprometendo a qualidade do ensino e da proposta pedagógica em questão, mostrando que os interesses financeiros superam os educacionais.

Como a Casa Familiar conta com apenas quatro turmas, das quais a cada semana duas apenas estão no ambiente escolar, mesmo ministrando várias disciplinas, cada educador dispõe de um razoável tempo semanal, ao qual se dedicam a hora-atividade, momento rico da prática pedagógica que lhes dá a oportunidade de preparar material diferenciado a ser utilizado, assim como, planejar atividades para a próxima semana de alternância, realizar visitas aos jovens em suas casas, representar a Instituição em eventos, conselhos e, também, buscar parceiros e a arrecadação de alimentos e equipamentos pedagógicos para a CFR.

Em entrevista realizada junto aos professores e monitores que trabalham na Casa Familiar Rural Padre Sasaki, constatou-se que a totalidade destes profissionais não pertence ao Quadro Próprio do Magistério Estadual

(QPM), já que os mesmos não são concursados e, trabalham com contratos temporários, denominado de Processo Seletivo Simplificado (PSS) que abrem no início do ano letivo e fecham no final deste.

Ao todo a Casa Familiar tem três técnicos, também denominados monitores, Antonio Augusto P. Macedo (Zootecnista), Cassemiro C. Netto (Agrônomo) e Aguinaldo C. Queiros (Técnico em Agropecuária), todos do sexo masculino e, cinco professores, que trabalham nas três áreas do conhecimento, sendo dois deles do sexo masculino e as outras três do sexo feminino.

Ao dialogar com estes professores percebe-se que todos estão em início de carreira, vivendo um desafio profissional, que se diferem bastante das normas acadêmicas tradicionais vividas até então. Em termos de formação pedagógica, com exceção de uma professora que ainda cursa a Universidade, todos são graduados.

Ao serem questionados sobre a forma de trabalho da Casa Familiar, pautado na Pedagogia da Alternância, são unânimes ao demonstrar a realização pessoal e profissional de participarem desta prática educativa diferenciada, que os aproxima mais concretamente de seus educandos, permitindo resultados práticos a um curto período de tempo. Porém, quando perguntados sobre os conhecimentos dos alunos, percebe-se que estes se destacam principalmente nas áreas técnicas, compatíveis com a sua realidade agrícola.

O principal aspecto positivo levantado pelos educadores em sua rotina de trabalho diz respeito aos fundamentos da Pedagogia da Alternância, que permitem um contato mais próximo aos alunos, através do momento denominado de contato individual, que possibilitam conhecer sua realidade e problemas, permitindo trabalhar em prol de melhorias no aspecto pessoal e profissional. A permanência exclusiva de 40 horas de trabalho e a flexibilidade de horários também foram apontados como momentos fundamentais desse processo.

Os professores da Casa Familiar são conhecedores dos princípios básicos desta pedagogia e, recebem em média duas vezes por ano da ARCAFAR e da SEED, cursos de aprimoramento profissional sobre o sistema de alternância, que ocorrem em sua maioria em Curitiba. Como estes professores estão sujeitos a uma rotatividade, que não lhes garante o direito de

continuar no ano seguinte o seu trabalho nesta Instituição, os investimentos feitos nesse pessoal, acaba sendo “perdido”, já que outro profissional pode ocupar seu lugar, mesmo sem conhecer os fundamentos da Pedagogia da Alternância.

Embora a pedagogia adotada nas CFRs seja exaltada por estes educadores, eles apontam vários aspectos que devem ser revistos, para garantir melhores condições de trabalho e aprendizagem. Entre as críticas proferidas, relatam a necessidade de investimentos na estrutura física da área de trabalho, que carece principalmente de mais salas de aulas e recursos tecnológicos. A falta de transporte para trazer e levar os alunos até suas residências e para realizar as visitas nas propriedades foi outro aspecto negativo levantado, juntamente com a falta de literatura e material específico das áreas técnicas, o que dificulta o processo de interdisciplinaridade, fundamental nesta pedagogia.

De todos os aspectos levantados pelos professores, a maior preocupação é a instabilidade profissional, porque seus contratos de trabalho são temporários e encerram-se ao final de um ou dois anos letivo, deixando muitas incertezas com relação ao ano seguinte, até porque, qualquer professor do Quadro Próprio do Magistério que se inscrever no Edital para lecionar na Casa Familiar, tem direito por lei a ocupar esse cargo primeiramente em relação aos demais professores PSS.

A ARCAFAR juntamente com a Secretaria da Educação, realiza por meio de seus representantes setoriais e dos Núcleos Regionais de Educação, uma avaliação ao fim de cada ano letivo, junto com os professores, monitores, diretor e representantes da Associação da Casa Familiar, com o objetivo de analisar o desempenho de cada profissional, decidindo pela permanência ou não destes no ano seguinte.

Essa avaliação, criticada por muitos como autoritária, é composta por três diferentes momentos. O primeiro momento é realizado no coletivo da Casa Familiar, abordando perguntas referentes à gestão do Estabelecimento, seus aspectos pedagógicos, processo ensino aprendizagem, aspectos administrativos e condições físicas e materiais. O segundo momento é caracterizado por uma avaliação individual de cada profissional, feita pelos representantes da ARCAFAR, NRE, Presidente da Associação e o diretor do Estabelecimento. Entre os itens avaliados destacam: relacionamento com

alunos, professores, monitores e a associação; a assiduidade; o domínio da proposta da Pedagogia da Alternância e o comprometimento com esta; auto-avaliação de comprometimento com a Casa e o desejo de permanência. O terceiro e último momento da avaliação é restrito, participando apenas os representantes da Associação, do NRE e da ARCAFAR, que após avaliarem as etapas anteriores deste processo e o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano, decidem pela permanência ou não dos professores, monitores e diretor para o próximo ano letivo.

Esta avaliação apresenta resultados parciais, pois como vimos anteriormente, a Casa Familiar em estudo, conta apenas com professores PSS, o que não garante vagas de aulas no ano seguinte, já que a legislação estadual prioriza os professores do Quadro Próprio do Magistério. Porém, quando os representantes do NRE, ARCAFAR e da Associação votam pela não permanência de um determinado professor, que não consegue se adaptar a proposta da alternância seja ele PSS ou QPM, essa decisão é mantida no ano seguinte por dois fatores principais: primeiro porque o Edital de contratação destes, estabelece a avaliação com caráter de exclusão do profissional ao fim do ano letivo e, segundo porque os professores não apresentam lotação na Casa Familiar e, sim na Escola Base do município.

Essa medida de avaliação implantada pela SEED e ARCAFAR nas Casas Familiares para decidir o futuro dos professores é arbitrária. Se a preocupação de fato é a qualidade do ensino ministrado nas CFRs, deveriam pensar em um formato de Concurso Público para suprir esta demanda específica de educadores, que trabalham com uma proposta ímpar, sempre objetivando a continuidade da educação e, não sua fragmentação, pois, quando se interrompe um processo, todos acabam perdendo o seu norte. Nota-se desta forma, um desrespeito para com esses educadores, que acabam sendo maltratados por essas normas burocráticas.

4.4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA VISÃO DOS PAIS E EDUCANDOS DA CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI

A Casa Familiar em estudo oferece uma proposta de ensino gratuita, voltada para os indivíduos oriundos do meio rural, particularmente aos filhos de pequenos proprietários e famílias de assentamentos rurais, cujo trabalho pauta-se na agricultura familiar. Como a política de implantação das CFRs ainda não atinge a maior parte dos municípios do Estado, são comuns as famílias de municípios vizinhos que tenham esta vocação agrícola, enviarem seus filhos para estudarem na Casa Familiar Padre Sasaki em Sapopema. A distância de deslocamento desses alunos varia em média de 03 até 107 km de distância, já que estes vêm de áreas rurais dos municípios de Ibaiti, Santo Antônio do Paraíso, Congonhinhas, São Jerônimo da Serra e Figueira, além dos do município de Sapopema. Diferentes formas de transporte são utilizadas para conduzirem estes educandos, onde o ônibus de linha e o carro da Instituição são os mais utilizados. É bom lembrar que a parceria feita entre a CFR Padre Sasaki e as prefeituras municipais envolvidas nessa escolarização, estabelecem como função da esfera municipal transportar estes alunos nas semanas de alternância até a Escola.

Como a Casa possui dois alojamentos em ambientes separados, ela destina-se aos jovens de ambos os sexos, embora a grande maioria (85 %) são do sexo masculino.

Estes alunos originam-se de famílias numerosas, que em média é composta por mais de seis pessoas, que sobrevivem da agricultura familiar, cultivando produtos como: milho, arroz, feijão, batata-doce, mandioca, café, verduras, além da criação de aves, porcos e gado leiteiro. Embora sejam numerosas, com o passar dos anos, devido aos problemas vivenciados no meio rural, estes membros da família começaram a migrar para as áreas urbanas, principalmente em busca de emprego ou por perda da terra.

As famílias de onde se originam os alunos da Casa Familiar apresentam baixo poder aquisitivo e nível de escolarização. Cerca de 5% dos pais destes alunos são analfabetos, 78% têm o ensino fundamental incompleto, 12% o ensino fundamental completo e somente 5% o ensino médio concluído. Estes números mostram o descaso e o abandono do ensino rural no passado, que por

falta de escolas, ou em virtude do trabalho, excluiu estes trabalhadores do processo educativo formal.

Um fato curioso diagnosticado durante as entrevistas realizadas com dezenove pais destes alunos foi à fonte de renda destas famílias. Surpreendentemente, 21 % deles afirmaram serem resultantes do Programa Bolsa Família do Governo Federal, outros 21% tem como principal renda da família, atividades realizadas fora da propriedade e 48% de atividades ligadas ao plantio e criação de animais.

Um problema detectado pelos pais de alunos da CFR ao realizar as entrevistas, foi o da falta de apoio e assistência de extensão rural em suas propriedades, já que a grande maioria, 64% não contam com esse serviço, o que estimula o investimento na educação de seus filhos nesta Escola, para que estes possam desenvolver novas técnicas agrícolas, que possibilitem uma maior produtividade, já que 100% dos pais afirmaram que seus filhos aplicam os conhecimentos adquiridos na Escola em sua propriedade agrícola, como afirma o pai 9:

Como nós não recebemos apoio e assistência técnica em agricultura no município, é bom colocar os meus filhos na Casa Familiar, porque assim, eles aprendem novas maneiras de trabalhar a terra e cuidar da criação, para aumentar a nossa produtividade, já que o que eu sei sobre a roça e a criação aprendi com o meu pai, que nunca foi na escola, e aprendeu no trabalho diário da enxada

Entre os conhecimentos aplicados pelos filhos na propriedade, os mais utilizados são: produção de adubo orgânico, rotação de culturas, sanidade animal, horticultura, preservação do solo e reciclagem de lixo.

Em entrevista realizada com quarenta e dois alunos da CFR sobre o histórico escolar da vida destes, encontramos números surpreendentes, já que 72,5% desses, já reprovaram pelo menos uma vez de série. Quando questionados sobre os motivos que levaram a este insucesso educacional, as principais respostas encontradas para a reprovação foram: 42,5% afirmam que o principal motivo foi o desinteresse, já que tinham que se deslocar de sua propriedade rural até a zona urbana para estudarem assuntos que não eram muito significativos para a sua vida; 23% apontaram a necessidade de trabalhar como fator responsável pelo fracasso, já

que faltavam bastante as aulas em decorrência de suas obrigações na propriedade; 15,3% pela falta de transporte e, 19,2% alegaram outros diferentes motivos.

Quando perguntado sobre o desejo de permanecerem na propriedade rural, 76,1% dos alunos entrevistados afirmaram interesse em continuar vivendo na área rural, alegando diversos motivos, onde os principais são: dar continuidade ao trabalho de seus ancestrais, mantendo o vínculo com o meio de origem, melhorando a renda familiar, agora com novas tecnologias, que garantam melhorias na propriedade; a dificuldade de vida nos centros urbanos, principalmente pela violência e concorrência no mercado de trabalho; a relativa auto-suficiência da área rural e o contato direto com a natureza. Esse interesse em permanecer no meio rural pode ser percebido nos depoimentos dos alunos 4, 9 e 27

Pretendo junto com a minha família na propriedade utilizar técnicas e manejo que estou aprendendo ao longo do curso, para mudar minha condição de vida, melhorando minha propriedade, visando a lucratividade.

Pretendo melhorar o desenvolvimento do meu curso e ajudar meu pai a mexer com mais qualidade e objetivo. Pretendo desenvolver meus conhecimentos técnicos que obtive na Casa Familiar para melhorar minha renda familiar.

Porque eu gosto de animais e de respirar o ar puro do campo , cuidar da natureza e trabalhar com os animais. Na escola rural a gente aprende muitas coisas importantes, como plantar e colher. Quero tirar do campo meu sustento e lucro do dia-a-dia.

No item estudo, a maioria dos educandos demonstrou interesse por freqüentarem a Escola, afirmando que os conhecimentos construídos, estão sendo muito úteis para promover melhorias em sua vida pessoal e profissional, buscando espaços no mercado de trabalho, com maior competitividade, visando um futuro mais promissor. Os alunos do Ensino Médio depositam grandes expectativas profissionais em seu curso de formação em Técnico Agropecuário, relatando diferentes conhecimentos adquiridos ao longo do curso, onde os principais são: novos tipos de plantio, técnicas de desverminação a partir da folha de bananeira, controle de insetos, manejo sanitário, alimentar e produtivo animal, agricultura

orgânica, técnicas de adubação verde e conservação do solo, rotação de cultura e ordenha animal.

Quando entrevistados sobre a participação junto à comunidade onde vivem, 71,5% dos alunos afirmaram ajudar os membros da comunidade. Entre os principais motivos que estimulam esta cooperatividade, destacam: aprimoramento profissional, relacionando a teoria da Casa Familiar com a prática no campo; a necessidade de se ajudarem, já que são todos pequenos proprietários e precisam fortalecer a agricultura familiar; aprender com a experiência e conhecimentos dos agricultores mais antigos e, ao mesmo tempo corrigir os principais erros cometidos por estes, pela falta de esclarecimentos. Essas afirmativas podem ser identificadas nos depoimentos dos jovens, 15, 33, 40 e 43 sobre esse trabalho cooperativo:

Estamos adquirindo conhecimentos não apenas para nós, mas para nossa comunidade, para aumentar meu conhecimento e ensinar mais o que eu sei e que serve no dia-a-dia e, com isso, já terei uma boa base para ser técnico.

Ajudo a comunidade transmitindo meus conhecimentos e aprendendo com os conhecimentos dos membros da comunidade. E, quando os vizinhos pedem ajuda ou me perguntam as coisas, eu explico a eles, já que um bom vizinho ajuda ao outro.

Não agüento ver eles fazendo as coisas erradas, sendo que eu sei o que é certo. Eles não sabem como fazer daí pedem a minha ajuda e, eu explico e faço o que deve ser feito.

Porque somos todos pequenos proprietários e devemos ter conhecimentos para melhorar as atividades que realizamos. Quanto mais eu ajudo eu aprendo e vou desenvolvendo, já que várias pessoas não sabem por exemplo aplicar um remédio em um animal e, como eu aprendi na escola, quero que os outros aprendam também.

Para manter o envolvimento da família e da comunidade, o jovem ao freqüentar a Casa Familiar Rural aprende a produzir seus próprios alimentos e, além disso, administrar sua propriedade rural de modo a obter rendimentos para melhorias pessoais e da própria agricultura. É educado a buscar as atividades diversificadas, dependendo das condições regionais, aprendendo a ter os cuidados com a saúde, racionalizando o uso de produtos químicos e a preservação do meio

ambiente. Estes conhecimentos são discutidos e monitorados por profissionais da área os quais desenvolverão suas habilidades, aplicando-as em um Projeto Profissional de Vida.

É um grande desafio e uma necessidade, pensar uma escola que dê conta de contribuir com a organização do campo, formando jovens com perspectiva de permanecer neste ambiente, tendo possibilidade de prosseguir seus estudos e construir seu projeto de vida. Essa justificativa é o pilar de sustentação da existência da Casa Familiar Rural Padre Sasaki, que lançou este desafio, a partir da utilização da Pedagogia da Alternância, apresentando-se como uma das alternativas de escolarização destinada aos jovens do meio rural, pela falta de perspectivas que marcaram as últimas décadas da realidade rural e educacional brasileira.

Por isso, a Casa Familiar propõe essa metodologia diferenciada, visando possibilitar aos educandos permanecerem nas propriedades na época de maior trabalho, indo para escola nos outros tempos. Desta forma, esta proposta pedagógica volta-se, além do conhecimento universal, para um conhecimento prático, fundamentado na agricultura familiar. Por mais que a Casa em estudo apresente vários aspectos que precisam ser corrigidos e melhorados, como a própria qualidade do conhecimento universal ali ministrado, é inegável os avanços da proposta na vida escolar, familiar e comunitária das famílias envolvidas nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil sempre esteve muito ligada às questões ideológicas e econômicas, cuja política sempre foi direcionada pelas elites econômicas, dentro de uma estrutura voltada para atender aos anseios desta minoria, o que resultou historicamente em momentos de instabilidades, com relação à sua concepção e, a própria consolidação desta instituição de ensino, que em muito contribuiu para a exclusão da camada da população mais carente, pois, a educação, articulou-se de forma desintegrada do contexto histórico-social.

O déficit educacional rural brasileiro, presente nos indicadores sociais, apontam para esta população, os maiores índices de analfabetismo, a maior distorção idade-série e, a menor média de anos de estudos, justificando de certa forma, o descaso para com os habitantes da área rural, que sempre foram taxados como inferiores, principalmente do ponto de vista econômico e cultural.

Ao longo da Legislação brasileira, no que tange a educação rural, percebemos que as melhorias foram acontecendo, principalmente por pressões de movimento sociais organizados, embora de forma muito lenta. Porém, estas sempre foram feitas de forma compensatória, de caráter emergencial, sem uma política pública efetiva e adequada ao meio rural.

A abordagem desta temática envolvendo a educação rural é resultado da experiência vivenciada durante os anos de estudos do pesquisador no Ensino Fundamental e Médio, no município de Sapopema, em meio a uma realidade brasileira, que historicamente apresentou-se desconectada das idéias pedagógicas e, sem ligação com a vida social e prática dos indivíduos, principalmente com os do meio rural, que não contavam com escolas nos bairros onde moravam, tendo que estudar em áreas urbanas, com um currículo que não contemplava sua realidade e, que se quer, respeitava as suas particularidades de plantio, colheita, o que fazia com que muitos destes alunos de potencial, abandonassem seus estudos, para se dedicarem as atividades agrícolas que garantiam a sua sobrevivência e de seus familiares.

As conquistas mais significativas da educação rural só vão ocorrer nas últimas décadas, onde se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo, que resultaram em conquistas para esta população, procurando valorizar os saberes historicamente construídos por estes e, preferencialmente em seu meio de vida.

A adoção da Pedagogia da Alternância, modelo francês, implantado pela primeira vez em 1935, adotado em escolas de áreas rurais, presentes no Brasil desde os anos 60 e, no Paraná desde 1988, através das Casas Familiares Rurais, vem demonstrando-se como uma importante alternativa metodológica, para atender as necessidades e os principais problemas vivenciados no campo.

Ao propor a alternância, onde o jovem da zona rural permanece uma semana na escola e outra na propriedade, esta metodologia permite uma articulação direta entre o saber teórico e o prático, tornando o aprendizado mais significativo, pois, o mesmo ocorre de forma contextualizada com o seu meio de vida, acreditando que a prática da vida também é de fundamental importância na construção do conhecimento, principalmente quando se discute com a comunidade e família, a cerca dos principais problemas do meio, despertando a idéia de comunidade, de cooperação e a necessidade de desenvolvimento de técnicas sustentáveis, melhorando assim a qualidade de vida do homem do campo, levando-nos a pensarmos no valor prático de tais conhecimentos em nosso cotidiano.

Diante de tal situação, o estudo feito na Casa Familiar Rural Padre Haruo Sasaki, no município de Sapopema, que utiliza a Pedagogia da Alternância, sua proposta curricular, calendário, conhecimentos científicos e práticos, permitiu conhecer que em meio a todas as dificuldades encontradas, principalmente as de ordem estruturais e pedagógicas, que esta forma de escolarização de fato é atrativa e significativa para essa população, já que vincula as atividades escolares com a sua vida, permitindo melhorias em seu trabalho e na produção familiar.

Mais do que uma formação profissional e científica, esse modelo educacional pretende construir junto com os alunos, novas alternativas de convivência, principalmente com a comunidade, compartilhando saberes, com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar.

Os alunos da Casa Familiar em estudo relataram diferentes aprendizagens vivenciadas por meio da Alternância, que permitiram novas visões e atitudes em seu meio produtivo. Dos elevados índices de reprovação e desistência que tinham nas escolas urbanas, demonstram agora um conhecimento mais atrativo,

adequado a sua rotina de trabalho e estudo, proporcionando resultados mais satisfatórios dentro e fora da Escola.

Por não se tratar de um modelo perfeito de escolarização, a Casa Familiar Padre Haruo Sasaki precisa implantar um profissionalismo mais consistente, para que realmente atenda a sua proposta pedagógica, principalmente no que se refere à questão ambiental, já que o Ensino Médio tem ênfase em Agro Ecologia e, encontramos várias deficiências na estrutura pedagógica de seus ambientes práticos, que não contemplam a preservação ambiental, principalmente no que se refere a água, recurso fundamental para a manutenção da vida.

Por mais que algumas deficiências sejam detectadas no trabalho pedagógico da Casa Familiar, este modelo educacional ainda é o que mais se adapta a realidade rural de Sapopema, aproximando-se e interagindo com a realidade social, política e econômica de seus alunos, já que as outras duas escolas rurais estaduais localizadas no município têm um currículo tipicamente urbano, que não leva em consideração os valores do povo do campo.

BIBLIOGRAFIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e seus problemas**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1937.

BAREIRO, Edson. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná – 1930 – 2005**. Maringá, UEM, Dissertação de Mestrado, 2006.

BEGNAMI, João Batista. **Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Brasília, UNEFAB, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasil, 1988.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB N.º 1, aprovada em 3 de abril de 2002.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 1996**. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CADERNO TEMÁTICO: **Por Uma Educação do Campo, Volume IV**. Brasília, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. “Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória”. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Demasceno (coords). **Educação e Escola no Campo**. Campinas, Papirus, 1993.

CAPACITAÇÃO DESCENTRALIZADA. **Curso de Diretrizes pedagógicas e Administrativas para a educação Básica**. SEED, Paraná, 2005.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Local**. Lavras, UFLA, Dissertação de Mestrado, 2002

CIGOLINI, Adilar, MELLO, Laércio de, LOPES, Nelci. **Paraná: quadro natural, transformações territoriais e economia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

COSTA, E. E. M. O Surgimento da Formação de Jovens Rurais por Alternância. História de uma pedagogia associada ao meio agrícola in Peres, F.C. (org) PROJOVEM. A Experiência de formação de Jovens Empresários Rurais. Piracicaba, USP/ESALQ/ EXAGRI, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

DIAGNÓSTICO Municipal de Sapopema. Prefeitura Municipal, 1999.

DISCURSOS INTOLERANTES: O LUGAR DA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO RURAL E A REPRESENTAÇÃO DO CAMPONÊS ANALFABETO. Disponível em www.historica.arquivoestado.sp.gov.br, acesso em maio de 2007.

ESBOÇO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO. Disponível em www.serrano.neves.com.br, acesso em maio 2007.

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL. Disponível em: www.scielo.br acesso em maio de 2007.

EMATER – Relatório de passagem de área do assentamento São Luiz II, Sapopema Pr. Nov/1997.

EMATER - Relatório de passagem de área, Sapopema, 1998.

FLORES, Murilo Xavier e SILVA, José de Souza. **O Futuro sem Fome**. Brasília, Embrapa, 1994.

GIMONET, Jean Claude. **Método Pedagógico ou Novo Sistema Educativo? A Experiência das Casas Familiares Rurais**. Brasília, UNEFAB, 2004.

GNOATTO, A. A. **A Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância**. Marília, 2000, Dissertação de Mestrado.

GODINHO, Edna M. de Oliveira. **Pedagogia da Alternância: uma proposta diferenciada**. Disponível em www.webartigos.com, acesso em 28 de janeiro de 2008.

IBGE, Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2000.

IBGE, Censo Demográfico, 2000.

INCRA - Plano Regional de Reforma Agrária, 1996.

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

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Ed. Brasília.

LIMA, Maria das Graças de. **A Sobrevivência dos Sítios Rurais em Moreira Sales**. São Paulo, USP, Dissertação de Mestrado, 1993.

MARTINE, George e Garcia, Ronaldo Coutinho. **Impactos Sociais da Modernização Agrícola**. São Paulo, Caetés, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política nacional de Educação do Campo**. Cadernos de Subsídios, Brasília, 2004.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **“Estado e Políticas Sociais no Brasil”**. Cascavel-PR: Edunioeste, 2001.

PLANO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL E SOCIAL DE SAPOPEMA. EMATER, 2004.

Revista Formação por Alternância, UNEFAB, 2005.

SEAB/DERAL safra 2000/2001 e EMATER – Paraná – Realidade Municipal 2003.

SILVA, Marinete dos Santos. **“A Educação Brasileira no Estado Novo”**. Niterói: Editorial Livramento, 1980.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Vozes, 2006.

ANEXOS

**ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS PROFESSORES E MONITORES DA
CASA FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI**

QUESTIONÁRIO PROFESSORES				
QUESTIONÁRIO N.º _____				
V1 SEXO	1 F	2 M		
V2 IDADE:	19 – 22	23 – 25	26 – 28	29 – 31
	32 – 34	35 – 37	38 – 40	
V3 FORMAÇÃO ESCOLAR:	1- GRADUANDO			
	2- GRADUADO			
	3- PÓS-GRADUADO – LATO SENSU			
V4 VOCÊ É CONCURSADO?	1- SIM 2- NÃO			
V5 BIBLIOGRAFIAS UTILIZADAS PARA O APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL:				
V6 TRABALHA ADEQUADAMENTE?	1 S	2 N		
V7 QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS EM SEU TRABALHO?				
V8 ATIVIDADES ESCOLARES QUE MAIS GOSTA NA CFR.				
V9 HÁ DIFERENÇA ENTRE A ESCOLA REGULAR E A RURAL?	1- S	2- N		
V10 QUAIS SÃO ESSAS PRINCIPAIS DIFERENÇAS?				
V11 ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DE SEU TRABALHO				
1- POSITIVOS:				
2- NEGATIVOS:				
V12 O QUE VOCÊ SABE DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA?				
V13 RECEBEM CAPACITAÇÃO COM QUE FREQUENCIA?				
V14 CITE UMA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL QUE LHE AGRADOU.				

**ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS PAIS DE ALUNOS DA CASA
FAMILIAR RURAL PADRE SASAKI**

QUESTIONÁRIO PAIS						
QUESTIONÁRIO N.º _____						
V1 SEXO	1 F 2 M					
V2 IDADE:	31 – 35	36 – 40	41 – 45			
	46 – 50	51 – 55	MAIS DE 56			
V3 NÚMERO DE MEMBROS DA FAMÍLIA:						
	02	03	04	05	06	07 08 09 10 12 13 15
V4 NÚMERO DE MEMBROS DA FAMÍLIA FORA DA PROPRIEDADE						
	00	01	02	03	04 05	06 07 08 09
V5 MOTIVOS QUE LEVARAM O MEMBRO DA FAMÍLIA A SAIR DA ÁREA RURAL						
ESTUDO	PERDA DA TERRA				EMPREGO	
FORMAÇÃO DE FAMÍLIA	OUTROS					
V6 GRAU DE ESCOLARIDADE:						
ANALFABETO	ENS. FUND. INCOMPLETO			ENS. FUND. COMPLETO		
ENS. MÉDIO INCOMPLETO	ENS. MÉDIO COMPLETO			GRADUADO		
V7 PRINCIPAIS ATIVIDADES QUE REALIZAM NA PROPRIEDADE						
V8 DISTÂNCIA DA PROPRIEDADE ATÉ A ESCOLA ONDE O FILHO ESTUDA						
3 KM	4 KM	7 KM	8 KM	12 KM	18 KM	20 KM
25 KM	40 KM	50 KM	60 KM	70 KM	100 KM	107 KM
V9 TRANSPORTE UTILIZADO PARA IR A ESCOLA						
ONIBUS	CARRO DA ESCOLA		CARRO PRÓPRIO			
CAVALO	PÉ	CARONA	OUTROS			
V10 PRINCIPAL FONTE DE RENDA FAMILIAR:						
V11 RECEBE ASSISTÊNCIA TÉCNICA NA PROPRIEDADE?						
	SIM		NÃO			
V12 QUAL ENTIDADE?						
EMATER	IGREJA	OUTROS				
V13 OS CONHECIMENTO ADQUIRIDOS POR SE FILHO NA ESCOLA SÃO UTILIZADOS NA PROPRIEDADE?						
	SIM		NÃO			
V14 O QUE POR EXEMPLO						

**ENTREVISTA REALIZADA JUNTO AOS ALUNOS DA CASA FAMILIAR
RURAL PADRE SASAKI**

QUESTIONÁRIO ALUNOS										
QUESTIONÁRIO N.º ____										
V1 SEXO	1 F	2 M								
V2 IDADE:	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
V3 SÉRIE QUE ESTÁ CURSANDO:										
	5ª	6ª	7ª	8ª	1º E.M	2º E.M.				
V4 JÁ REPROVOU DE SÉRIE NA ESCOLA?										
	SIM					NÃO				
V5 FATORES QUE LEVARAM A REPROVAÇÃO										
	TRABALHO	DESINTERESSE				FALTA DE TRANSPORTE				
	NÃO GOSTA DE ESTUDAR				OUTROS					
V6 PRETENDE PERMANECER NA PROPRIEDADE RURAL:										
	SIM					NÃO				
V7 POR QUÊ?										
V8 QUE CONHECIMENTOS ADQUIRIU NA ESCOLA E UTILIZA EM SUA PROPRIEDADE?										
V9 POR QUE VOCÊ ESTUDA?										
V10 VOCÊ AJUDA AS PESSOAS DA COMUNIDADE ONDE MORA?										
	SIM					NÃO				
V11 POR QUE?										
V12 RELATE UMA TÉCNICA QUE APRENDEU NA ESCOLA E USA NA PROPRIEDADE.										