

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE

TESE

Educação do Campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das
Casas Familiares Rurais no estado do Pará

Jaqueline da Luz Ferreira

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE

**Educação do Campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das
Casas Familiares Rurais no estado do Pará**

JAQUELINE DA LUZ FERREIRA

Sob orientação do Prof.^a Dr.^a Jorge O. Romano

Tese submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de **Doutora em**
Ciências, no Programa de Pós-
Graduação de Ciências Sociais em
Desenvolvimento, Agricultura e
Sociedade

Rio de Janeiro, RJ
Setembro de 2015

370.19346
F383e
T

Ferreira, Jaqueline da Luz.

Educação do campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará / Jaqueline da Luz Ferreira, 2015.

188 f.

Orientador: Jorge Osvaldo Romano.

Tese (doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

Bibliografia: f. 165-176.

1. Políticas públicas – Teses. 2. Casas Familiares Rurais – Teses. 3. Educação rural – Teses. 4. Educação do campo – Teses. I. Romano, Jorge Osvaldo. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM
DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE

JAQUELINE DA LUZ FERREIRA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Ciências**, no Curso de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade.

TESE APROVADA EM 01/09/2015

Dr. Jorge Osvaldo Romano, UFRRJ
(Orientador)

Ph.D. Antonio Munarim, UFSC

Ph.D. Debora Franco Lerrer, UFRRJ

Dr. Diógenes Pinheiro, UNIRIO

Dra. Marília Lopes de Campos, UFRRJ

AGRADECIMENTOS

Muitas mãos, ombros, ouvidos e palavras foram comigo compartilhados para que eu chegasse até aqui. São muitas as pessoas que contribuíram para que eu conseguisse concretizar este trabalho, que por isso não é só meu.

Agradeço a minha família. Meus irmãos Ananda e Diógenes são peças fundamentais nesta história e, logo, nesta Tese. Obrigada pelo apoio incondicional, pelo carinho, preocupação, cuidado, confiança e amor. Obrigada por acreditarem em mim, por dividirem comigo choros e alegrias. Obrigada pelos aprendizados, obrigada por estarem presentes em minha vida.

Obrigada Pai, Mãe e irmã Yasmim por acreditarem em mim e mesmo sem entenderem muito o porquê de tantas ausências aceitá-las. Obrigada pelas palavras e pensamentos positivos. Obrigada minha pequena Tarsila por ser uma luz tão linda em minha vida e me deixar feliz só de te olhar. Você alegrou meus dias cansados e mesmo sem entender bem o que estava acontecendo foi uma importante e adorável companhia nesta caminhada. Nem sei mais como era minha vida sem você.

Obrigada Thiago meu amante e amigo por todo apoio e compreensão. Obrigada pelas conversas cotidianas, questionamentos, aprendizados. Obrigada por me deixar compartilhar com você a construção diária desta Tese e também da minha vida.

Obrigada tia Lindalva e tio Paulo pelo apoio com a casa, mudança e Tese. Obrigada por toda preocupação e carinho.

Agradeço aos meus amigos. Obrigada Marco, Débora, Luciano, Vanessa, Pati. Como é bom ter com quem compartilhar as idas e vindas desta vida acadêmica, institucionalizada e hierarquizada. Obrigada pelo apoio, risadas, conversas, carinho.

Agradeço aos meus queridos amigos da Fiocruz. Obrigada Gladys, Maurício, Aline, Simone e tantos outros que sempre me deram muita força, acreditaram e apoiaram estes 2 anos de mestrado e quase 5 anos de Tese. Obrigada por me apresentarem o debate da educação do campo, da questão agrária, o MST. Obrigada por todo aprendizado que construímos juntos. E ainda, agradeço às queridas Lara e Adaize e ao querido Marquinhos, que não são da Fiocruz, mas que por lá nos encontramos. Obrigada por compartilharem comigo importantes momentos de aprendizados na luta por educação e saúde para as populações rurais.

Agradeço às queridas meninas do GIP: Alice, Ana e Cecília. Como foi bom encontrá-las. Obrigada pelas conversas diárias sobre o Pará, a vida, a política. Obrigada por me mostrarem outros mundos e pontos de vista. Obrigada pelo incentivo e compreensão no processo da escrita desta Tese. Obrigada por vocês aceitarem e incentivarem esta junção trabalho e Tese. Sou muito grata a tudo que aprendi e continuo aprendendo com vocês. O apoio de vocês foi fundamental para que eu conseguisse concluir este trabalho.

Agradeço aos meus professores Leonilde, Cláudia, Nelson, Sérgio, Regina por todo aprendizado proporcionado.

Agradeço aos funcionários do CPDA Diva, Tereza, Marcos, Silvia, Juliana e tantos outros que contribuíram para que tudo funcionasse bem e pela convivência ao longo destes seis anos.

Agradeço aos militantes, professores, alunos, apoiadores das CFRs e ARCAFAR-PA. Muito obrigada ao querido Agnaldo pelas conversas sem fim, debates, esclarecimentos, viagens. Obrigada por compartilhar histórias, angústias, ideias e planos. Obrigada por acolher de braços abertos esta tese. Obrigada Simone, Luis, Donária, Claudete e Milton pelo acolhimento, pelas conversas, por compartilhar comigo suas histórias.

Obrigada Eliana pelo apoio dado na pesquisa de campo desta tese. Obrigada por acolher a ideia e dar o máximo de si para que tudo saísse conforme eu havia planejado. Obrigada Milton por me acolher na linda CFR de Gurupá. Obrigada por todo apoio e carinho. Obrigada Sr. Manuel e Mateus pelas conversas instigantes e esclarecedoras. Obrigada Edson, Valmir, Antonia e Danilo por apoiarem este trabalho e me ajudarem a entender um pouco mais do cotidiano das CFRs. Obrigada cada uma das pessoas que me acolheram nas CFRs que visitei ao longo destes dois anos, obrigada por responderem minhas demandas por telefone, obrigada por acreditarem no meu trabalho, obrigada por compartilharem comigo suas lutas.

Agradeço à sociedade brasileira pela oportunidade de estudar desde a graduação até o doutorado em universidades públicas, gratuitas e de qualidade. Obrigada pelo financiamento desta Tese por meio do CNPq. Agradeço e valorizo muito a oportunidade, porque sei que o acesso ao ensino superior ainda não é uma realidade para todos nesta sociedade.

Por fim, agradeço ao meu amigo e orientador Jorge Romano. Este agradecimento é muito especial. Obrigada Jorge por todo apoio que você tem me dado desde o mestrado. Obrigada pelas conversas, análises teóricas e políticas. Obrigada pelo incentivo e por acreditar no meu trabalho. Tenho muita clareza em dizer que se não fosse você não teria conseguido concluir esta etapa da minha vida. Obrigada por insistir e não me deixar desistir do doutorado. Obrigada por entender. Obrigada pela preocupação, paciência, atenção e carinho. Você é muito especial e quero tê-lo por muito tempo ainda ao meu lado.

EPÍGRAFE

A Educação pela Pedra

Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, frequentá-la;
Captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
Ao que flui e a fluir, a ser maleada;
A de poética, sua carnadura concreta;
A de economia, seu adensar-se compacta:
Lições da pedra (de fora para dentro,
Cartilha muda), para quem soletrá-la.
Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

FERREIRA, Jaqueline da Luz. **Educação do Campo e políticas públicas: a sustentabilidade financeira das Casas Familiares Rurais no estado do Pará.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2015.

Este trabalho tem como objetivo analisar os arranjos criados e executados pelas Casas Familiares Rurais do estado do Pará para garantir a sua existência e sustentabilidade financeira. As Casas Familiares Rurais (CFRs) são organizações comunitárias de agricultores que têm como finalidade prover a formação integral e o desenvolvimento local dos territórios em que estão inseridas. Utilizando a Pedagogia da Alternância, estas organizações possibilitam à população rural ter acesso à educação básica, com proposta pedagógica e currículos contextualizados aos modos de vida e trabalho no meio rural e voltados para a transformação da realidade local. No Pará estas organizações existem desde a década de 1990 e estão presentes em diferentes regiões do estado, com um total de 26 CFRs ativas. Estas organizações surgem à margem do sistema oficial de ensino e de suas regras e normas. Ao longo de suas trajetórias, ao optarem por oferecer o acesso à educação formal para seus associados, estas organizações assumem uma agenda de progressiva institucionalização e adequação ao sistema oficial de ensino e também às regras de acesso à recursos públicos. O reconhecimento destas organizações pelo poder público impacta diretamente na capacidade de mobilização de recursos (públicos e/ou privados) destas organizações. Considerando isto, para analisar os arranjos criados e executados pelas CFRs do Pará para garantir a sua existência procurei identificar como a configuração desta relação (Estado e CFRs), ao longo do tempo, influenciou mudanças nas estruturas relacionais, repertórios de ação e capacidades de mobilização de recursos destas organizações, considerando o contexto de entrada da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas educacionais nos anos 2000. O presente trabalho é informado principalmente pelas visões das pessoas que vivenciam o cotidiano das CFRs e dos membros da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR-PA) que foram acessadas a partir do acompanhamento realizado pela pesquisadora a diferentes atividades desenvolvidas por estas organizações ao longo de dois anos e também a partir de pesquisa de campo, que contou com a realização de entrevistas e aplicação de questionários para estes atores. Uma importante conclusão deste estudo foi que todo o esforço realizado pelas CFRs para se adequar às normativas do poder público não foi proporcional ao aumento da capacidade destas de mobilizar recursos (jurídicos, econômicos, pessoas, conhecimentos, etc.) para acompanhar tais mudanças. Assim como foi possível identificar um esforço muito grande destas organizações para que o poder público considere suas especificidades e também evitar uma homogeneização de suas práticas. Ainda na conclusão aponto alguns desafios e possibilidades que a experiência estudada trouxe sobre as políticas públicas de Educação do Campo de uma forma geral.

Palavras-chave: políticas públicas, Casas Familiares Rurais, educação rural

ABSTRACT

Ferreira, Jaqueline da Luz. **Countryside Education and public policies: the financial sustainability of Rural Family Homes of Pará state.** 2015. Thesis (Doctorate in Social Sciences in Development, Agriculture and Society). Institute of Humanities and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This work aims to analyze the arrangements created and executed by the Rural Family Houses located in Pará state to ensure its existence and financial sustainability. The Rural Family Houses (RFHs) are community organizations of farmers are intended to provide full training and local development of the territories in which they operate. Utilizing the Pedagogy of Alternation, these organizations enable the rural population have access to basic education, with pedagogical proposal and contextualized curricula to the ways of life and work in rural areas and facing the transformation of the local reality. In Pará these organizations have been around since the 1990s and are present in different regions of the state, with a total of 26 active units. These organizations arise outside the official education system and its rules and regulations. Throughout their trajectory by choosing to offer access to formal education for its members, these organizations take an agenda of progressive institutionalization and adaptation to the official education system and also to access to public resources rules. The recognition of these organizations by the government directly impacts the resource mobilization capacity (public and / or private) of these organizations. Considering this, to examine the arrangements created and executed by the RFHs of Pará to ensure its existence I sought to identify how the configuration of this relationship (State and RFHs), over time, influenced changes in relational structures, action repertoires and resource mobilization capacity of these organizations, considering the input of Countryside Education in the educational policies context in the 2000s. This work is informed primarily by the visions of people who experience the daily life of the RFHs and members of the Regional Association of Rural Family Houses of Pará (RARFH-PA). This information was accessed from the monitoring carried out by the researcher to different activities developed by these organizations over two years and also from field research, which included conducting interviews and questionnaires for these actors. An important conclusion of this study was that all the efforts made by the RFHs to suit the government's normative was not proportional to the increase of the capacity of these organizations to mobilize resources (legal, economic, people, knowledge, etc.) to monitor such changes. In this way it was possible to identify a great effort of these organizations to the government consider their features and also avoid homogenization of their practices. Yet at the conclusion show some challenges and possibilities that the studied experience brought about public policy Countryside Education in general.

Key words: public policies, Rural Family Homes, rural education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual população urbana e rural, Brasil série histórica, 1940-2010	14
Gráfico 02 - Evolução do número total de escolas no meio rural (2002-2010)	67
Gráfico 3 - População residente segundo a situação de domicílio, em percentual, no Estado do Pará, em 2010	87
Gráfico 4 - Distribuição da população por grupos de idade e situação de domicílio, em percentual, no Estado do Pará, em 2010	87
Gráfico 5 - Série histórica (1940-2010) da taxa de urbanização da Região Norte	88
Gráfico 6 - Percentual de domicílios particulares permanentes com renda per capita mensal igual ou inferior a 70, reais, segundo localização do domicílio, no estado do Pará, em 2010	88
Gráfico 7 - Percentual dos domicílios particulares permanentes que possuíam banheiro ou sanitário, segundo localização do domicílio, rural e urbano, no estado do Pará, em 2010	89
Gráfico 8 - Percentual dos domicílios particulares permanentes e o acesso à energia elétrica, segundo localização do domicílio, rural e urbano, no estado do Pará, em 2010	89
Gráfico 9 - Pessoas com 10 anos ou mais de idade não alfabetizadas no estado do Pará segundo a localização do domicílio, em 2010	91
Gráfico 10 - Percentual de pessoas não alfabetizadas, segundo localização do domicílio, com 10 anos ou mais de idade, no estado do Pará, em 2010	92
Gráfico 11 - Frequência escolar por grupos em idade escolar no Pará em 2010	92
Gráfico 12 - Frequência escolar por grupos em idade escolar residentes em domicílio urbano, no Pará, em 2010	93
Gráfico 13 - Frequência escolar por grupos em idade escolar residentes em domicílio rural, no estado do Pará, em 2010	93
Gráfico 14 - Taxa distorção idade-série no estado do Pará por nível de ensino e segundo o local de moradia, em 2013	94
Gráfico 15 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a situação do domicílio no Pará, em 2010	95
Gráfico 16 - Percentual de estabelecimentos de educação básica, segundo localização, no Brasil, Região Norte e Pará, em 2013	96
Gráfico 17 - Percentual de estabelecimentos de educação básica localizados em áreas urbanas, segundo dependência administrativa, no Brasil, Região Norte e Pará, em 2013	97
Gráfico 18 - Percentual de estabelecimentos de educação básica localizados em áreas rurais, segundo dependência administrativa, no Brasil, Região Norte e Pará, em 2013	97
Gráfico 19 - Número de estabelecimentos de educação básica, segundo a localização e dependência administrativa, no Pará em 2013	98
Gráfico 20 - Número de estabelecimentos de ensino em áreas rurais do Pará, segundo dependência administrativa em 2010 e 2013	98
Gráfico 21 - Número de matrículas da educação básica em áreas rurais, segundo dependência administrativa, no Pará em 2013	100
Gráfico 22 - Matrículas do ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos, segundo localização e dependência administrativa, no Pará em 2013	101
Gráfico 23 - Matrículas do ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, segundo localização e dependência administrativa, no Pará em 2013	101
Gráfico 24 - Número de matrículas da educação profissional, na forma concomitante,	102

subsequente ou integrada, segundo localização, no Pará, em 2013	
Gráfico 25 - Número de matrículas da educação profissional em áreas rurais, na forma concomitante, subsequente ou integrada, segundo dependência administrativa, no Pará, em 2013	102
Gráfico 26 - Vínculo dos professores e tempo dedicado à CFR	127
Gráfico 27 - Número de profissionais nas CFRs por função	128
Gráfico 28 - Número de professores por CFR, por área do conhecimento	129
Gráfico 29 - Comparação em número e percentual das matrículas em Educação Profissional integrada ofertadas pelas CFRs e pelo poder público (Federação, estados e municípios) em 2013	134
Gráfico 30 - Comparação em número e percentual das matrículas em Educação Profissional ofertadas pelas CFRs com o total de matrículas de Educação Profissional no eixo tecnológico Recursos Naturais no Estado do Pará em 2013	134
Gráfico 31 - Composição Custo Aluno Qualidade Inicial de uma CFR de 120 alunos segundo a fonte de recursos, em percentual	142
Gráfico 32 - Áreas de atuação das organizações que realizam investimento social privado associadas ao GIFE	155
Gráfico 33 – Linhas de ação em educação das organizações que realizam investimento social privado associadas ao GIFE	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os espaços- tempos no processo de ensino aprendizagem dos CEFFAs	41
Tabela 02 – Políticas e programas públicos, no âmbito do governo federal, de educação do campo em 2013	70
Tabela 3 – Data de criação das CFRs da Regional Transamazônica e Xingu	109
Tabela 4 – Relação de municípios do estado do Pará com CFR, por regional	112
Tabela 5 – Dados gerais CFR de Altamira	120
Tabela 6 – Dados gerais da CFR de Gurupá	121
Tabela 7 – Dados Gerais da CFR de Moju Jambuaçu	123
Tabela 8 – Dados gerais da CFR de Lago Grande do Curuai	124
Tabela 9 – Dados gerais da CFR de Tucumã e Ourilândia	125
Tabela 10 – Custo aluno ano qualidade inicial das Casas Familiares Rurais do estado do Pará.	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os CEFFAs pelo mundo	40
Figura 2 – Os pilares dos CEFFAs	42
Figura 3 - Síntese dos principais instrumentos, atividades e práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância utilizada pelos CEFFAs no Brasil	43
Figura 4 - Organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil	48
Figura 5 – Campanha Fechar Escola é Crime	66
Figura 6 - Municípios da região Transamazônica Xingu, Sudoeste do Pará	106
Figura 7 - Mapa dos municípios com Casas Familiares Rurais no Estado do Pará	113
Figura 8: CFR de Altamira	121
Figura 9 – CFR e Gurupá	122
Figura 10: CFR Moju Jambuaçu	123
Figura 11: CFR de Lago Grande do Curuai	125
Figura 12: CFR de Tucumã e Ourilândia	126
Figura 13: Conjunto de organizações parceiras das CFRs no estado do Pará	130

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFAPI – Associação Regional das Escolas Famílias Agrícola do Piauí
AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AGEFA – Associação Gaúcha de Escolas Famílias Agrícolas
AIA – Inter-American Affairs Association
AIMFR – Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícola
ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CECAF – Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e das Florestas
CEFFA – Centro de Formação Familiar por Alternância
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CFM – Casa Familiar do Mar
CFR – Casa Familiar Rural
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DEDIC – Diretoria de Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania.
ECOR – Escola Comunitária Rural
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
ETA – Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos
FCC – Fundação Carlos Chagas
FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FIC – Formação Inicial e Continuada
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FOCEC – Fórum Catarinense de Educação do Campo
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP – Fundo de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região do Celeiro
FUNRURAL – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
FVPP - Fundação Viver Produzir e Preservar
GEPERUAZ – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
GIP – Gestão de Interesse Público Pesquisa e Consultoria
GIP – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBELGA – Instituto Bélgica Nova Friburgo
IFB – Instituto Federal da Bahia
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LAET – Laboratório Agroecológico da Transamazônica
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MCP – Movimento de Cultura Popular
MDTX – Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR – Maison Familiale Rurale
MMC – Movimento das Mulheres Campesinas
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDRSX – Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu
PEC – Fórum Paraense de Educação do Campo
PIB – Produto Interno Bruto
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAEFAP – Redes de Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
REFAISA – Redes de escola Família Agrícola do Semiárido
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEANAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
STTRs – Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SUS – Sistema Único de Saúde
UAEFAMA – União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFT.- Universidade Federal do Tocantins
UnB - Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UNEFAB – União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

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

UNMEFREO – Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO	12
1.1. A questão do acesso à educação pelas populações rurais	12
1.2 Experiências em educação para a população rural no período da primeira república até a década de 1980:	17
1.3 O surgimento da Educação do Campo.	34
1.4 Experiências em Educação do Campo protagonizadas por organizações e movimentos sociais: o caso dos CEFFAs e do MST	38
1.4.1 Os CEFFAs	39
1.4.2 O MST	54
1.5 Políticas públicas de Educação do Campo e investimento público em educação rural: um panorama da situação atual	59
1.5.1 O Marco legal e normativo da Educação do Campo	59
1.5.2 As políticas e programas de Educação do Campo	67
1.6. Movimentos sociais e políticas públicas	75
CAPÍTULO II - A CONFIGURAÇÃO DA REDE DE CASAS FAMILIARES RURAIS NO ESTADO DO PARÁ	83
2.1 Trajetória e caracterização das políticas públicas de educação básica no meio rural no estado do Pará	83
2.2 Experiências educacionais em áreas rurais no estado do Pará	103
2.3 O surgimento, disseminação e consolidação das Casas Familiares Rurais no estado do Pará.	106
CAPÍTULO III - A SUSTENTABILIDADE DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO PARÁ	118
3.1 Condições de manutenção e funcionamento das CFRs do Pará hoje.	118
3.2 CFRs e Estado: conflitos e aproximações.	142
3.2.1 O longo caminho das CFRs para acessar o FUNDEB: o difícil diálogo com a secretaria de educação do governo do estado do Pará	143
3.2.2 O longo caminho das CFRs para acessar o FUNDEB: o difícil diálogo com o Conselho Estadual de Educação do estado do Pará	147
3.2.3 Mudanças nos padrões de ação e estrutura das CFRs ao longo do tempo	149
3.3 CFRs e o investimento social privado	152
3.4 CFRs e a autonomia financeira	157
2. CONCLUSÕES	160
3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
4. ANEXOS	177

1. INTRODUÇÃO

As populações que vivem e trabalham em áreas rurais e os direitos sociais básicos sempre estiveram apartados na história do país. O direito à educação é apenas um dos direitos básicos, reafirmados em nossa carta constitucional de 1988, historicamente negados às populações rurais. Neste sentido, não cabe iniciar esta Introdução refletindo apenas sobre a exclusão escolar à que foi e ainda é subjugada a população rural brasileira, tema tangente a este trabalho. Antes disso é preciso refletir sobre as condições de reprodução social dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural e os significados deste espaço social para a sociedade brasileira.

Neste estudo, o rural e o urbano são entendidos como categorias interdependentes, que não podem ser compreendidas isoladamente. Interdependência no mesmo sentido trazido pela sociologia de Norbert Elias (1994), como categorias com sentidos mutuamente orientados e dependentes. Ou seja, são categorias históricas que expressam forma permanente e dinâmica de relação, a partir de aproximações, contradições, tensões e conflitos entre si. E enquanto categorias, o rural e o urbano referem-se às relações sociais projetadas em espaços concretos delimitados socialmente, os territórios (HAESBART, 2007). Parto da compreensão de que os territórios rurais, mesmo com suas particularidades históricas, sociais, culturais e ambientais não são espaços isolados e autônomos em relação ao resto da sociedade (WANDERLEY, 2001). Estes são pressupostos cruciais para entender a trajetória e o debate atual sobre educação rural e Educação do Campo, como veremos ao longo deste trabalho.

O rural, enquanto categoria historicamente construída, sempre foi concebido como o local do atraso, da miséria, da ausência de civilidade em contraponto ao urbano, como local de progresso e dos valores dominantes. Para autores como Wanderley (2001) e Silva (2001), o entendimento do rural como sinônimo de atraso explicita uma visão urbano-centrada da sociedade, que na análise da relação urbano/rural, privilegia o polo urbano e aponta para um processo de homogeneização do espacial e social, com a perda de nitidez da fronteira entre os dois espaços. Os autores compreendem, de outra forma, que o polo urbano da relação não conseguiu destruir ou substituir o rural em nenhum momento da história. O rural permaneceu enquanto espaço integrado ao urbano, com identificações próprias, que vão além da pobreza, e do atraso, passando também pela “modernidade” do agronegócio, pela pluralidade dos arranjos produtivos familiares (agrícolas e não agrícolas), pelas relações étnico raciais, pelas manifestações culturais e mobilizações sociais e políticas das organizações de trabalhadores rurais.

A história da ocupação dos territórios rurais brasileiros, do desenvolvimento das relações sociais, econômicas e socioambientais é marcada por uma colonização baseada em grandes propriedades e trabalho escravo. As grandes propriedades produtivas são a principal característica da ocupação dos espaços rurais no Brasil. A consolidação do latifúndio por meio da chamada modernização agrícola, com a gradativa conversão da agricultura em um setor subordinado à indústria (maquinários, agrotóxicos, fertilizantes, sistemas de irrigação, sementes modificadas, etc.), provocou o aumento da produção de *comodities* agrícolas (matéria prima voltada para o mercado externo) e, conseqüentemente, provocou o aumento das áreas produtivas nestes moldes. A chamada *modernização dolorosa* por Graziano da Silva (1982), processo gradativo iniciado na década de 1960, aprofundou as diferenciações sociais entre a população rural e promoveu danos ao meio ambiente. A concentração fundiária, elemento histórico-estrutural da sociedade brasileira, se aprofunda a partir desta dinâmica, impondo às populações rurais a expropriação da terra e de outros recursos naturais, a produção de matéria prima associada às grandes cadeias produtivas ao invés da produção de alimentos, o trabalho

temporário e degradante no latifúndio, o empobrecimento, a migração para os centros urbanos.

Para Wanderley (2001) a grande propriedade agrícola patronal produz espaços socialmente vazios no meio rural por inibir o acesso à terra e, ao mesmo tempo, não empregar mais grandes contingentes de mão de obra. Para a autora, “Um meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e não apenas um campo de investimento ou uma reserva de valor” (WANDERLEY, 2001: 36).

A grande propriedade agrícola é caracterizada como espaço vazio porque não emprega um número significativo de mão de obra em proporção ao espaço que ocupa, é gerida por grupos empresariais ou mesmo pela família, que apenas administra a propriedade rural e não vive nela. Esta característica da ocupação e uso dos espaços rurais concentra poder econômico e político e, por isso, impõe dinâmicas próprias ao funcionamento dos espaços rurais, que coexistem, as vezes de forma complementar, as vezes de forma conflituosa com outras formas de ocupação e uso dos espaços rurais.

Há um contingente populacional significativo vivendo e trabalhando no meio rural a partir de outras lógicas de ocupação e utilização do espaço, que se caracteriza por: a) ter como atividade produtiva principal, embora não seja a única, a agricultura, em especial a produção de gêneros alimentícios; b) ter com base fundiária a pequena propriedade; e c) utilizar, principalmente, a mão de obra familiar. Embora haja uma crescente diversificação das atividades econômicas destas famílias, isso não significou o abandono da agricultura e da própria vida no meio rural, ao contrário, significa a busca por outros arranjos que permitam a permanência no campo (WANDERLEY, 2001). Este contingente de famílias de agricultores e/ou extrativistas, ou de agricultores familiares, são os principais responsáveis pelo fornecimento de gêneros alimentícios para as cidades. Essas famílias que vivem e trabalham no meio rural possuem grande diversidade e diferenciação entre si, tanto no que diz respeito aos aspectos culturais e indenitários, quanto no que diz respeito a inserção produtiva, tamanho da propriedade e destino da produção. O fato é que, ao contrário da maioria das grandes propriedades agrícolas, a pequena propriedade de base familiar, têm dinamizado os espaços rurais para além do agrícola, como espaço também da vida cotidiana, de reprodução social e construção identitária.

O rural apenas como o espaço da produção agrícola foi a interpretação que se fez hegemônica na nossa sociedade. O rural nunca foi identificado como um lugar para se viver, mas sim como lugar da ausência de infraestrutura e serviços básicos, do atraso. Assim sendo, o rural como espaço essencialmente agrícola não precisaria de escolas, postos de saúde, assistência social, moradia, transporte. Um exemplo é a própria história da constituição dos direitos sociais da população do campo, a qual no plano legal só passou a existir enquanto portadora de direitos trabalhistas e previdenciários a partir da década de 1960 e de forma gradual, com a criação do Estatuto do Trabalhador Rural (1963) e o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural - FUNRURAL (1967). Ainda assim, somente em 1988, com a nova Constituição Federal, que os direitos sociais das populações rurais foram equiparados aos da população urbana no plano legal. Com o advento do Sistema Único de Saúde (SUS) no âmbito da Constituição de 1988, por exemplo, o acesso à previdência social deixou de ser direito exclusivo a pessoas com contrato formal de trabalho e foi universalizado.

Esta visão do rural brasileiro apenas a partir da dimensão agrícola tem sido interpelada por outras vertentes que interpretam o rural para além do agrícola, mas também como local de moradia, trabalho, estudo, lazer, etc¹. Nas últimas duas décadas, a necessidade de

¹ Sobre isto ver: Cazella, Bonnal e Maluf (2009); Carneiro (2003), e Sabourin (2005).

ressignificação do rural para além do agrícola ganhou mais espaço na agenda pública, embora ainda não seja uma visão hegemônica. Isso porque, quadros técnicos e profissionais com histórico de atuação com populações rurais, lideranças comunitárias e sindicais rurais passaram a fazer parte de instituições governamentais ou a influenciar diretamente a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a população rural. A abordagem territorial passa a compor as políticas públicas de desenvolvimento rural, a partir da qual a ruralidade é discutida sobre outra ótica. Para além dos padrões produtivos, o rural passa a ser entendido também como espaços de vida. Desta forma, uma amplitude de temas e dimensões foram abordadas pelas políticas públicas voltadas para o meio rural: juventude rural, comunicação, Educação do Campo, gênero, crédito agrícola, assistência técnica, saúde do campo, cultura, meio ambiente.

Ainda assim, há muito que se avançar na promoção do espaço rural como local para se viver, visto que a exclusão da população rural em relação aos direitos sociais é um elemento estrutural da sociedade brasileira. E esta exclusão é ainda bastante perceptível quando olhamos para o direito à educação. Quando o assunto é sobre como garantir o acesso à educação, aprendizagem, permanência e continuidade dos estudos dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural inúmeros obstáculos entram em questão. Para começar, um dilema presente na própria forma de organização e financiamento do sistema de ensino brasileiro diz respeito à manutenção de estabelecimentos de ensino no meio rural: manter escolas no meio rural ou deslocar os alunos para os centros urbanos mais próximos?

As escolas localizadas em zonas rurais no país ofertam, em sua maioria, o Ensino Fundamental, e são organizadas em turmas multisseriadas², possuem poucos ou às vezes apenas um professor e nem sempre contam com profissionais de apoio. Grande parte das escolas rurais no país possui menos de 50 alunos matriculados e isto impacta diretamente no seu financiamento. A principal política de financiamento público da educação no país, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB³ tem sua distribuição feita por aluno, ou seja, o número de matrículas de uma escola pública determina quanto de recurso será repassado para a administração estadual ou municipal. Desta forma, as escolas rurais acabam sendo prejudicadas pois não conseguem, na maioria das vezes, reunir um número suficiente de alunos/matrículas para garantir recursos para o próprio funcionamento via FUNDEB.

O número reduzido de alunos/turma; as grandes distâncias dos centros urbanos; a falta de infraestrutura (estradas, luz, internet etc.); a dificuldade de manter profissionais, docentes e não docentes dedicados integralmente à escola, dentre outros argumentos, foram utilizados largamente por grande parte das administrações públicas brasileiras, especialmente as municipais, para justificar o fechamento de escolas situadas em áreas rurais. Essa opção política das administrações públicas produziu um fenômeno em massa de fechamento de escolas rurais no país. De acordo com um relatório do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2012), no período de 2002 a 2010 foram fechadas 27.709 escolas em áreas rurais. Esse quadro alarmante somado à denúncia de organizações e movimentos sociais rurais levou à aprovação da Lei nº 12.960, de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece

² Escolas em que mais de uma série/ano é atendida em uma mesma sala de aula, por apenas um professor.

³ O FUNDEB é um fundo especial de aplicação exclusiva na Educação Básica formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação e por recursos federais no caso de os estados, computadas todas suas matrículas da Educação Básica, não alcançarem o valor mínimo aluno ano definido nacionalmente. O FUNDEB tem vigência estabelecida para o período 2007-2020.

as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014).

Como medida paliativa ao fechamento de escolas os estados e municípios passaram a investir substancialmente na política de transporte escolar, transferindo as matrículas dos alunos oriundos de áreas rurais para as escolas urbanas. Neste âmbito, outros obstáculos prejudicam o acesso, a continuidade e permanência dos estudos das populações rurais, tais como: as grandes distâncias percorridas pelos alunos diariamente; a ausência do diálogo das escolas urbanas com os modos de vida das populações rurais; a dificuldade destes alunos de conciliar trabalho e estudo; a não participação das comunidades rurais na proposta pedagógica das escolas urbanas, dentre outros (RIBEIRO, 2013). Como veremos ao longo deste trabalho, os baixos níveis de instrução da população rural são importantes indicadores da histórica secundarização por parte do Estado brasileiro das necessidades e especificidades desta população no que diz respeito ao acesso à educação.

A materialidade da vida no meio rural, as tensões e contradições da ocupação e uso destes territórios, as desigualdades e exclusões em relação ao acesso a direitos sociais básicos à que estiveram submetidas as populações rurais no país provocaram a organização política destes sujeitos em prol da melhoria da qualidade de vida e trabalho no campo. Neste longo e gradual processo de organização política da população rural, a luta pelo acesso à educação esteve, desde o início, presente nas pautas reivindicativas, como um elemento fundamental para a promoção da vida no campo. E como contraponto à realidade da educação brasileira, em especial a realidade da educação no meio rural, as organizações e movimentos sociais rurais criaram alternativas de projetos educacionais diretamente relacionados à transformação da realidade da vida no meio rural.

Nesse âmbito, a própria necessidade de organização política dos trabalhadores rurais diante das expropriações e exclusões sofridas trouxe a importância da luta pela educação. A educação passa a ser compreendida como um necessário instrumento para a transformação de uma realidade e não um fim em si mesmo (CALADART, 2009). Como veremos com maior detalhe neste trabalho, o século XX abrigou uma série de experiências de educação formal e não formal⁴ promovidas por organizações e movimentos sociais que atuam no meio rural. Gradualmente estas experiências foram tomando corpo e mudando sua forma de diálogo com o Estado e com a sociedade. Hoje podemos falar destas experiências a partir da Educação do Campo, como um conjunto de práticas, experiências e concepções sobre educação no meio rural protagonizadas por organizações sociais populares rurais, que influenciam diretamente a agenda e o debate público sobre educação (CALDART, 2012).

Este trabalho debruça-se sobre uma destas experiências de Educação do Campo: o projeto de transformação da realidade local a partir da educação promovido por associações de agricultores rurais no estado do Pará. As Casas Familiares Rurais (CFRs) compõem um conjunto de organizações comunitárias, sem fins lucrativos, geridas por agricultores que buscam promover o desenvolvimento socioeconômico local por meio da educação. Estas organizações, denominadas hoje como Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), surgem primeiramente na França, na década de 1930, com a experiência das Casas Familiares Rurais e posteriormente na Itália, com a experiência das Escolas Família Agrícola

⁴ Educação formal como àquela definida por diretrizes educacionais centralizadas em nível nacional e fiscalizada por órgãos educacionais públicos, diz respeito à Educação Básica e superior desenvolvida nas escolas e universidades públicas ou privadas. E a educação não-formal de caráter eventual, mais difusa e menos hierárquica que a educação formal (GADATTI, 2005).

(EFAs).

Conjugando de questões e objetivos parecidos com aqueles que iriam provocar a organização política dos agricultores brasileiros em prol da Educação do Campo, os CEFFAs surgem na França do período entre guerras (1935), como consequência da organização política sindical dos agricultores para melhoria das condições de vida no meio rural. Diante de um sistema educacional que não formava para trabalhar no campo e que levava a juventude rural a abandonar seus estudos e/ou migrar para as cidades, alguns agricultores com apoio de setores da Igreja Católica decidiram promover um projeto de educação diferenciado que tivesse como objetivo principal o desenvolvimento socioeconômico das comunidades rurais e que fosse de responsabilidade das famílias de agricultores. Os agricultores se questionavam porque seus filhos não poderiam aprender na escola também os conhecimentos próprios da produção agrícola e da vida no meio rural. Da experiência de criação e implementação deste projeto surge uma nova concepção educacional para o meio rural, a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância se desenvolve ao longo da trajetória dos CEFFAs, de forma progressiva, em um processo permanente de experimentação e investigação de práticas pedagógicas já existentes e novas. Ao mesmo tempo em que estas organizações se consolidavam, também a proposta pedagógica surgia e se constituía como um dos seus pilares. A Pedagogia da Alternância propôs uma forma específica de organização do tempo-espaço no ensino e aprendizagem, ao considerar tanto o espaço escolar como a comunidade de origem do aluno como tempos e espaços educativos. O aprendizado foi organizado de forma que o aluno alternasse os dias letivos entre escola e comunidade, fazendo dialogar diferentes conhecimentos e principalmente teoria e prática. A proposta trabalha com um calendário escolar que considera os processos de produção e reprodução da vida das famílias rurais e os incorpora na prática educativa.

O objetivo central da proposta é que o aprendizado se efetive a partir das experiências da vida cotidiana do aluno. Um dos teóricos da Pedagogia da Alternância, Gimonet (2007), elabora que a alternância, se comparada com um método tradicional de ensino, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende e em segundo lugar o currículo. Ou seja, o estudante é protagonista do processo de ensino e aprendizagem que é estimulado a buscar e construir o conhecimento a partir de uma realidade. Para promover o diálogo entre a comunidade, as famílias e a escola, para além do papel central da associação de pais, foram também desenvolvidos diferentes instrumentos pedagógicos. Gimonet (2007) indica também como pilares fins dos CEFFAs a formação integral e o desenvolvimento do meio e como pilares meio a associação e a Pedagogia da Alternância. Fica evidente nesta formulação a ideia de que a Pedagogia da Alternância é apenas um instrumento utilizado para promover a formação integral e humanística dos sujeitos do campo e o desenvolvimento local, e não um fim em si mesma.

A adequação deste modelo de ensino e aprendizagem a realidade e expectativas das populações rurais somada a sua sistemática divulgação e promoção por parte de organizações europeias fez com que a Pedagogia da Alternância e os CEFFAs se espalhassem pelo mundo, nos cinco continentes. Os CEFFAs e a Pedagogia da Alternância chegam ao Brasil na década de 1960 – antes ainda da Educação do Campo surgir e entrar na agenda pública dos governos – no estado do Espírito Santo, por meio da experiência italiana das Escolas Família Agrícola (EFAs) e, posteriormente, na década de 1990, por meio da experiência francesa das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Paraná. O histórico de expansão destas organizações no país teve diferentes momentos e atores envolvidos, se configurando como um processo heterogêneo, com suas próprias divergências, tensões, conflitos e também convergências.

Com o crescimento do debate sobre políticas públicas específicas para agricultura

familiar e com o surgimento da Educação do Campo como crítica à realidade educacional das populações rurais nas décadas de 1990 e 2000, a Pedagogia da Alternância inspira outros movimentos sociais rurais e suas práticas em educação assim como passa a ser reconhecida pelo Governo Federal como proposta alternativa e exitosa de ensino no campo. Esse reconhecimento – fruto da mobilização das organizações representativa dos CEFFAs nacionalmente⁵ – se traduziu em pareceres positivos do Conselho Nacional de Educação sobre a Pedagogia da Alternância, na influência sobre políticas e programas públicos educacionais, em legislações positivas e mais recentemente, na possibilidade dessas escolas acessarem os recursos do FUNDEB⁶. Hoje, os CEFFAs somam mais de 250 associações de agricultores e pais dos alunos que fazem a manutenção e a gestão dos centros de formação⁷.

O histórico dos CEFFAs no Brasil, já recuperado por diversos trabalhos⁸, nos mostra que o elemento central da proposta dos CEFFAs que fez os agricultores de diversas regiões do país se mobilizarem em prol da criação destas organizações foi o entendimento de que o acesso a uma proposta pedagógica diferenciada poderia contribuir não só para o aumento da escolarização destes sujeitos, mas também e principalmente, para a transformação de suas realidades. Na década de 1960 e 1970, momento em que os primeiros CEFFAs foram criados no país, o acesso à escolarização mínima, à alfabetização principalmente, se constituía como um importante passo para a organização política da população rural. Multiplicavam-se experiências de educação não formal em áreas rurais promovidas por setores progressistas da Igreja Católica, sindicatos, movimentos e outras organizações sociais que objetivavam retirar os sujeitos que vivem e trabalham no campo da situação de exclusão social e política em que se encontravam. Mais tarde, estas experiências foram tratadas como experiências de Educação Popular, pois estavam comprometidas com a emancipação social e com formas de organização comunitária e participação política efetiva (GADOTTI, 1994). O fato da proposta educacional dos CEFFAs ter como principais objetivos a formação dos sujeitos do campo e o desenvolvimento do meio em que se situa (GIMONET, 2007), utilizando como instrumento principal a organização dos agricultores (associação), casou perfeitamente com o entendimento de que a organização política dos trabalhadores rurais era em si um processo educativo. No interior da proposta não se apresentava apenas um método pedagógico, mas principalmente concepções sobre a realidade vivida e sobre como modificá-la.

Desta forma, a associação da educação com processos de transformação dos territórios rurais é a alma da proposta dos CEFFAs, aquilo que lhe dá vida, mobiliza os sujeitos e também lhe traz complexidade. A trajetória destas organizações aponta para diferentes caminhos e

⁵ A União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), as Associações Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará, Associações Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Maranhão e a Associações Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.

⁶ A Lei 12.695 de 2012 alterou a Lei 11.494/2007 para contemplar com recursos do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB as instituições comunitárias que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. Esta Lei assegura o financiamento público dos CEFFAs por meio de convênios com municípios e/ou estados. Para tanto, estas escolas precisam, além de estar conveniadas com o governo do estado e/ou município, ter uma associação mantenedora, trabalhar com a Pedagogia da Alternância e estar cadastrada regularmente no Censo Escolar do INEP.

⁷ Os Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil compreendem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais, a Casa Familiar do Mar, e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs).

⁸ Ver Concagh (1989), Estevam (2001), Queiroz (2004), Santos (2006), Rodrigues (2008) entre outros.

estratégias de desenvolvimento da proposta traçados pelas diversas organizações reunidas na sigla CEFFAs, para alcançar este objetivo. Uma dimensão importante destas trajetórias é a transição gradual das atividades destas organizações do âmbito da educação não formal – com currículos e práticas mais flexíveis e menos hierarquizadas – para a educação formal – ao contrário, definida por diretrizes centralizadas pelo poder público. Ao longo de suas trajetórias, os CEFFAs tiveram que adaptar-se às normas que regulam o sistema oficial de ensino e também o acesso à recursos públicos, configurando um gradual processo de institucionalização. A relação destas organizações com o Estado se estabelece desde suas origens, mas vai tomando diferentes formas e implicando em mudanças significativas tanto no âmbito das estruturas relacionais e repertórios de ação dos CEFFAs – como movimento nacional e também individualmente – quanto no âmbito das estruturas estatais e nas formas como este responde as demandas por educação para as populações rurais.

O presente trabalho surge e se desenvolve a partir da minha experiência de assessoria à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do estado do Pará no âmbito do projeto Escolas de Alternância, coordenado e executado pela Gestão de Interesse Público Pesquisa e Consultoria (GIP) junto com a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará (ARCAFAR-PA) e apoio financeiro do Instituto Natura nos anos de 2013 e 2014. A ARCAFAR-PA é a organização que representa as Casas Familiares Rurais no âmbito estadual, que contabilizam hoje 40 unidades, dentre as quais apenas 26 encontram-se em funcionamento. O objetivo do projeto Escolas de Alternância era promover o fortalecimento institucional das CFRs e ARCAFAR –PA – com elaboração de planejamento estratégico, capacitação em gestão administrativa e financeira das associações, reuniões de articulação entre as CFRs, encontros pedagógicos, mapeamento e resolução das demandas e pendências jurídicas e contábeis das CFRs – e assessoria no processo de busca do reconhecimento dessas escolas pelo Conselho Estadual de Educação do estado e de promoção do acesso destas escolas a recursos públicos – apoio na elaboração de documentos e ofícios, assessoria em reuniões.

Esta experiência me permitiu observar de perto, ao longo de dois anos, as estratégias utilizadas pelas lideranças regionais e presidentes das CFRs para manter vivo o projeto e também observar as expectativas que estes atores depositavam nos caminhos para garantir a sustentabilidade das CFRs.

A maneira como se deu minha inserção junto às CFRs do Pará propiciou o recorte deste estudo a partir das questões institucionais. Foi acompanhando reuniões, encontros e mobilizações das CFRs e da ARCAFAR-PA que tive acesso a debates calorosos sobre os rumos destas organizações. Questões como a sustentabilidade financeira, a manutenção dos princípios originários e o reconhecimento por parte do poder público estavam sempre presentes nas reuniões e conversas informais que eu tinha com os dirigentes das associações e demais envolvidos no dia a dia das CFRs. O momento em que me aproximei destes atores também propiciou o recorte. Nesses anos, a ARCAFAR-PA estava se reestruturando, retomando sua sede e montando sua equipe técnica, assim como tinha como uma das principais frentes de ação o diálogo com o Estado para que as CFRs acessassem recursos públicos.

Aos poucos fui percebendo que a relação dos CEFFAs (não apenas das CFRs do Pará) com o Estado é um elemento central para pensar suas trajetórias e a manutenção do projeto. Acompanhando de perto as ações destes atores pude identificar que, em um percurso cheio de tensões e conflitos, esta relação Estado e CEFFAs foi moldando discursos sobre o projeto e as próprias práticas dos atores envolvidos. Com a história das CFRs do Pará entendi que, embora esta relação com o Estado tenha se constituído desde o início da criação dos CEFFAs – especialmente a relação destas organizações com o poder público local – era preciso levar em consideração que a proposta em si questiona a escola tradicional e, portanto, também a política

educacional do Estado.

A proposta pedagógica dos CEFFAs permaneceu durante muito tempo à margem do sistema de ensino oficial e ainda hoje enfrenta dificuldades para ser reconhecida como uma proposta viável e alternativa de educação para a população rural. A partir dos relatos e anseios compartilhados comigo pelas pessoas envolvidas no dia a dia das CFRs do Pará pude identificar que aconteceram mudanças significativas no padrão de ação destas organizações, na medida em que se tornava mais latente a necessidade de buscar o reconhecimento da proposta pedagógica utilizada, obter o status oficial de escola e também acessar recursos. Isso porque sem o reconhecimento dos órgãos oficiais de ensino estas organizações enfrentam dificuldades de acessar recursos públicos e até mesmo recursos privados. Assim como, a legitimidade da proposta junto aos estudantes e suas famílias fica comprometida, na medida em que a certificação do ensino torna-se cada vez mais importante também para as populações rurais. Os relatos apontavam para uma priorização desta agenda de institucionalização das CFRs e, conseqüentemente, uma secundarização de outras frentes de ação como, por exemplo: promover a organização das famílias e o desenvolvimento local. Este quadro inicial de questões apresentadas pelos meus interlocutores foi o ponto de partida para a construção do objeto de deste estudo.

Desta forma, este trabalho volta-se para a experiência das CFRs do Pará e investiga como a relação destas organizações com o Estado ao longo do tempo influenciou mudanças nas suas estruturas relacionais, repertórios de ação e capacidades de mobilização de recursos, para então analisar e entender os arranjos criados e executados pelas CFRs do estado do Pará para garantir a sua existência e sustentabilidade financeira. Com a investigação foi possível identificar os elementos do projeto CFR ressignificados a partir da intensificação do diálogo destas organizações com o Estado e as configurações que o projeto foi tomando para garantir sua sustentabilidade. Assumindo que a manutenção financeira destas organizações é uma questão crucial, também foi possível mapear e analisar estratégias das CFRs de captação e uso dos recursos e entender melhor o tamanho do desafio para garantir a sustentabilidade financeira destas organizações.

A minha relação com os atores envolvidos na problemática deste estudo se estabelece, preliminarmente, a partir do meu trabalho como assessora e mediadora (ARCAFAR-PA e CFRs) e não como pesquisadora. É claro que estas identidades, pesquisadora e assessora, não são distintas, pelo contrário, elas se complementam. Certamente, o meu currículo acadêmico e de pesquisadora na área somado à outras experiências profissionais com Educação do Campo contribuíram para que eu me aproximasse e se tornasse assessora deste grupo social. As identidades de pesquisadora e assessora não são camisas que eu possa trocar em cada situação, ambas estavam presentes na relação e também evidentes aos meus interlocutores. Também a minha relação com os atores envolvidos na problemática estudada é marcada por intenso compartilhamento e construção conjunta, que fazem surgir o próprio problema a ser estudado.

Assim, em grande parte da pesquisa eu era o próprio instrumento de coleta de dados, a partir das minhas observações sobre aquilo que me chamava atenção no dia a dia de acompanhamento das atividades das CFRs e ARCAFAR-PA e de suas relações com os gestores públicos. Muitas vezes também, de maneira informal, indagava meus interlocutores sobre as questões por mim investigadas, suas interpretações sobre meu objeto de estudo, e sobre que aspectos e dimensões eu deveria levar em consideração na minha análise. Assim, de certa forma, posso assumir que as questões da pesquisa foram construídas conjuntamente. As entrevistas planejadas no âmbito da pesquisa contribuíram para confirmar e/ou confrontar discursos e afirmações que eu ouvia constantemente em situações diversas em que estava com estas pessoas.

Esta característica da minha relação com o grupo social estudado, me aproximou das questões pertinentes à observação participante, método de pesquisa cujo pesquisador coleta dados na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda (BECKER, 1993). Para Becker (1993), um dos problemas da observação participante é a própria sistematização dos dados coletados:

A pesquisa baseada em observação produz um montante imenso de descrições detalhadas; nossos arquivos contêm aproximadamente cinco mil páginas em espaço deste tipo de material. Em face desta quantidade de dados “ricos” e variados, o pesquisador enfrenta o problema de como analisá-los sistematicamente e, então, apresentar suas conclusões de tal modo que convença outros cientistas de sua validade (BECKER, 1993:48).

Como Becker (1993) chama atenção, neste trabalho também tive que lidar com uma grande quantidade de anotações, análises por mim realizadas em diferentes situações, para além do material coletado na pesquisa de campo. A maior dificuldade foi decidir o que priorizar na escrita da tese. A descrição de situações vivenciadas por CFRs e ARCAFAR e a forma como os atores se posicionaram nestas situações tiveram destaque neste trabalho. Assim como as versões e interpretações dos atores sobre os problemas investigados pela pesquisa foram bastante explorados.

Outra crítica comum ao método da observação participante é a de que, em muitas situações, os pesquisadores aceitam com evidências e não questionam os discursos dos atores estudados. Em um texto que critica o uso do método no Brasil, Cardoso (1986) irá chama-lo de participação observante ao invés de observação participante. A autora se refere às pesquisas engajadas das ciências sociais no Brasil. Cardoso (1986) alerta que na maioria dos casos em que pesquisadores se tornam mediadores dos atores sociais e mundo político que estudam, não há estranhamento e o distanciamento necessário para a análise. Para Cardoso (1986), a subjetividade do observador precisa passar pela lente da metodologia científica, como que em uma pesquisa paralela o pesquisador precisaria analisar a o contexto social de produção do seu discurso, ou seja, da sua subjetividade.

Atenta a este aspecto, fiz o esforço de me distanciar e exercer uma análise crítica dos fatos vivenciados e dados coletados. Também como forma de tentar superar esta questão, assumo aqui a proposta de Becker (1993) em relação à questão da influência da subjetividade do pesquisador em sua pesquisa: “Ao invés de insistir em procedimentos mecânicos que minimizem o julgamento humano, podemos tentar tornar as bases deste julgamento tão explícitas quanto possível de modo que os outros possam chegar as suas próprias conclusões” (BECKER, 1993: 20). Por isso, os leitores deste trabalho poderão notar que eu o escrevo em primeira pessoa e a minha tomada de posição enquanto pesquisadora estará assim evidenciada. A voz passiva somente será utilizada quando estiver me referindo à bibliografia sobre o tema.

Além de realizar o esforço de distanciamento e assumir meus posicionamentos seria importante também fazer uma reflexão sobre o meu papel no grupo pesquisado, enquanto pesquisadora e também assessora/mediadora. Infelizmente, por falta de tempo, eu não consegui realizar esta reflexão. A ausência da análise da relação observador-grupo certamente prejudicou minha percepção sobre como os sujeitos definem o meu papel e como isto influenciou no processo de pesquisa como, por exemplo, o que disseram ou deixaram de dizer na minha presença. Um exemplo claro disso foi o fato de que alguns gestores públicos não consideraram meu pedido para entrevistá-los. Minha avaliação é que esta recusa se deu por conta destes gestores públicos me verem como assessora da ARCAFAR-PA e não como pesquisadora. Neste caso específico, em termos de material para análise, o fato de eu ter acompanhado por dois anos as relações de ARCAFAR com esses gestores públicos, de ter participado de diversas reuniões

com esses gestores e de ter registrado oportunamente visões, opiniões e posicionamentos dos mesmos, me permitiu de alguma forma cobrir o limite criado por esta recusa.

A pesquisa que informa este trabalho se deu em três momentos distintos. Primeiro no âmbito da assessoria às CFRs e ARCAFAR-PA em que pude acompanhar diferentes reuniões destas organizações (assembleias, reuniões internas e externas, encontros, estudos, capacitações e etc), conversar com os atores envolvidos, visitar CFRs e sistematizar a experiência na forma de relatórios. Nestes dois anos participei diretamente na produção de textos, documentos e material de apoio para a organização, de reuniões com diversas instâncias do poder público, e de assembleias e reuniões internas da ARCAFAR-PA. Esta posição permitiu que eu acessasse informações valiosas para este estudo, anotadas em cadernos de campo ou sistematizadas em relatórios e pautas de reuniões que também se constituíram como fontes privilegiadas deste estudo. Neste momento inicial da pesquisa, foi possível entender o histórico, forma de organização e principais questões destas organizações que possibilitaram a definição do próprio tema de pesquisa. Esta minha experiência, logo em seguida, seria complementada e confrontada com os resultados da pesquisa de campo.

Em um segundo momento, realizei pesquisa bibliográfica sobre a educação rural, os CEFFAs, e a Educação do Campo no Brasil e também sobre movimentos sociais e políticas públicas – Teses, Dissertações, Artigos, Relatórios de Pesquisas, *sites* de organizações sociais que atuam com o tema, e etc. Esta revisão bibliográfica contribuiu significativamente para a definição do tema de pesquisa e os caminhos da investigação. No âmbito do estado do Pará, realizei pesquisa bibliográfica sobre o contexto estadual da Educação do Campo, busquei trabalhos que tratassem especificamente das CFRs existentes no estado⁹, e reuni documentos de grupos de trabalhos, seminários e encontros estaduais sobre Educação do Campo. Especificamente em relação ao histórico das CFRs no estado, foi preciso complementar informações por meio de conversas e entrevistas em um momento posterior. Embora a consulta à bibliografia existente tenha se dado neste momento inicial, ao longo de todo o percurso de construção da tese novos trabalhos foram acionados para responder às questões emergentes do processo da escrita. Outra importante fonte de pesquisa foi o marco legal existente dos CEFFAs e Educação do Campo no Brasil. A reunião deste material, a partir de portais e sites públicos na internet, possibilitou acessar, no âmbito nacional, o histórico das relações dos CEFFAs com o Estado. Para caracterizar a educação em áreas rurais no Brasil e no Pará mergulhei nos dados disponibilizados pelos sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e na plataforma online QEdu¹⁰ de cruzamento de dados educacionais do país.

Em um terceiro momento, já conhecendo as principais questões destas organizações, com o objeto da pesquisa construído e principais questões a serem investigadas identificadas planejei e realizei uma pesquisa de campo em 05 CFRs – uma em cada regional da ARCAFAR-PA. Foram instrumentos utilizados e processos de coleta de dados desta pesquisa de campo: (i) a aplicação de questionários fechados para acessar dados sobre alunos, equipes pedagógicas e infraestrutura das CFRs; (ii) a construção de um orçamento da CFR, a partir dos custos realizados em 2013 (ano anterior à pesquisa de campo), junto aos presidentes e tesoureiros das associações de cada CFR; (iii) a realização de entrevistas, por meio de questionários semiestruturados ou semiabertos, com os presidentes das associações e lideranças históricas do

⁹ Sobre as CFRs no estado, contei com importantes trabalhos, especialmente os de Neila Santos (2006) e Alcione Meneses (2010).

¹⁰ <<http://www.qedu.org.br/>>

movimento¹¹.

A tese foi organizada em três capítulos. O **primeiro capítulo** é uma análise dos percursos históricos da educação rural e do campo. O capítulo tem como objetivo recuperar a trajetória das políticas públicas estatais e das diferentes experiências protagonizadas por organizações da sociedade civil em educação voltadas para a população rural. Em um primeiro momento tento recuperar o que faz a educação receber o adjetivo rural ou do campo, e que questões estão por trás destas formulações. Em um momento posterior, identifico o momento em que a educação rural passa a ser uma questão na agenda pública e caracterizo as primeiras ações do Estado nesta direção. Em seguida, me detenho a identificar as primeiras experiências de educação popular voltadas para a educação o campo. Educação popular no sentido da prática política e organização política como processos educacionais. Destaco as primeiras experiências em educação protagonizadas por movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil que surgem em contraponto ao contexto da educação em áreas rurais existentes até então. Cronologicamente recupero o contexto do surgimento da Educação do Campo como prática social, teoria e bandeira política. Em uma seção a parte trago a experiência do MST e dos CEFFAs para evidenciar diferentes estratégias de diálogo destes movimentos com o Estado em prol da Educação do Campo. Em seguida mapeio a evolução do marco legal e das políticas públicas de Educação do Campo. E por último trago uma reflexão sobre a relação movimentos sociais e políticas públicas, com o intuito de contribuir para uma reflexão sobre a progressiva institucionalização das práticas educativas dos movimentos sociais e também progressiva abertura dos canais estatais para estas experiências.

No **segundo capítulo** meu olhar volta-se para o estado do Pará. Busco refletir sobre a diversidade do rural no estado, especialmente a partir das características de ocupação dos territórios. Em seguida, faço uma caracterização da realidade da educação nas áreas rurais do estado hoje e identifico os principais grupos que discutem a Educação do Campo no estado e como o tema é abordado pelo poder público estadual. Por último, recupero a história do surgimento das Casas Familiares Rurais e da articulação destas organizações no nível estadual por meio da Associação Regional das Casas Familiares Rurais. Nesta trajetória destaco a relação destas organizações com o Estado em seus diferentes níveis, olhando para as tensões, conflitos e aproximações existentes ao longo dos anos.

No **terceiro capítulo** busco refletir sobre os arranjos realizados pelas CFRs para garantir sua sustentabilidade. Inicialmente apresento dados coletados sobre as condições de manutenção e financiamento das CFRs do Pará hoje. Em seguida, descrevo e analiso as estratégias que a ARCAFAR-PA, como representante das CFRs no estado, está colocando em curso para garantir a sustentabilidade da rede de CFRs: o diálogo com o Estado, o diálogo com setor privado, e a aposta na capacidade produtiva das CFRs.

Na **conclusão** listo as principais questões identificadas pelo trabalho e também aponto alguns desafios e possibilidades que a experiência estudada pode indicar sobre as políticas públicas de Educação do Campo. Ressalto o esforço das CFRs e ARCAFAR-PA para se manterem ativas, evitar a homogeneização de suas práticas e a progressiva perda de suas principais características na medida em que se empenhem para serem reconhecidas pelo poder público e sociedade.

¹¹ Um questionário fechado é um roteiro de questões de respostas rápidas, ou com respostas previamente estabelecidas por alternativas. Um questionário semiestruturado como um roteiro de questões abertas que orientam o pesquisador a realizar a entrevista, e que possibilita também o entrevistado discorrer para além da pergunta formulada (MICHEL, 2009).

CAPÍTULO I - PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo recuperar a trajetória das políticas públicas estatais e das diferentes experiências protagonizadas por organizações da sociedade civil em educação voltadas para a população rural. Para tanto, começo identificando o momento em que a educação rural passa a ser uma questão na agenda pública e caracterizo as primeiras ações do Estado nesta direção. Em momento posterior me detenho a identificar as primeiras experiências de educação popular voltadas para a Educação do Campo. Educação popular no sentido da prática política e organização política como processos educacionais. Destaco as primeiras experiências em educação protagonizadas por movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil que surgem em contraponto ao contexto da educação em áreas rurais existentes até então. Posteriormente, recupero o contexto do surgimento da Educação do Campo como prática social, teoria e bandeira política e, por último, descrevo como a Educação do Campo entra na agenda pública estatal dando origem a novas regulamentações, instâncias de gestão e políticas públicas governamentais.

1.1. A questão do acesso à educação pelas populações rurais

O título desta seção sugere que há uma problemática, uma “questão”, no que diz respeito ao acesso à educação pelas populações rurais. Propositivamente, a expressão “acesso à educação” foi utilizada se remetendo a algo que está distante, que precisa se obter, que vem de fora, que não está ao alcance imediato. Nesta seção, problematizo esta distância entre educação e populações rurais, por meio dos elementos históricos constitutivos da conformação da sociedade brasileira e das relações interdependentes entre o rural e o urbano¹².

Como bem afirmou Sérgio Buarque de Holanda (1995), a sociedade brasileira exhibe raízes agrárias, com a constituição de elites que exerciam o poder local baseado na concentração fundiária e no desprezo pelo trabalho, durante muito tempo realizado por homens negros escravizados e, posteriormente, por homens livres, porém vistos como desqualificados. Ainda, de acordo com Caio Prado Jr (1976), o sentido da colonização portuguesa foi a formação de uma sociedade fornecedora de bens agrícolas e tropicais para o comércio europeu. Esta configuração produziu a exclusão de grande parte da população de um mercado produtor e consumidor que de fato satisfizesse as suas necessidades.

A constituição de uma elite latifundiária, exportadora e escravista marcou profundamente a conformação da sociedade brasileira. Diversos autores se puseram a explicar esta relação de dependência dos não proprietários de terra em relação à dinâmica da grande propriedade. Um exemplo é a obra de Antonio Candido (1982) “Os Parceiros do Rio Bonito” que aborda a cultura do caipira – a cultura do homem do interior de São Paulo anterior à chegada dos colonos do fim do século XIX e suas transformações ao longo do tempo – e a obra de Vítor Nunes Leal (1975), “Coronelismo, enxada e voto”. Candido, ao se referir à incorporação do caipira às grandes propriedades rurais por meio do sistema de parceria o compara a um proletário rural, “pela

¹² Interdependência no mesmo sentido trazido pela sociologia de Norbert Elias (1994), como categorias com sentidos mutuamente orientados e dependentes. Ou seja, são categorias históricas que expressam forma permanente e dinâmica de relação, a partir de aproximações, contradições, tensões e conflitos entre si.

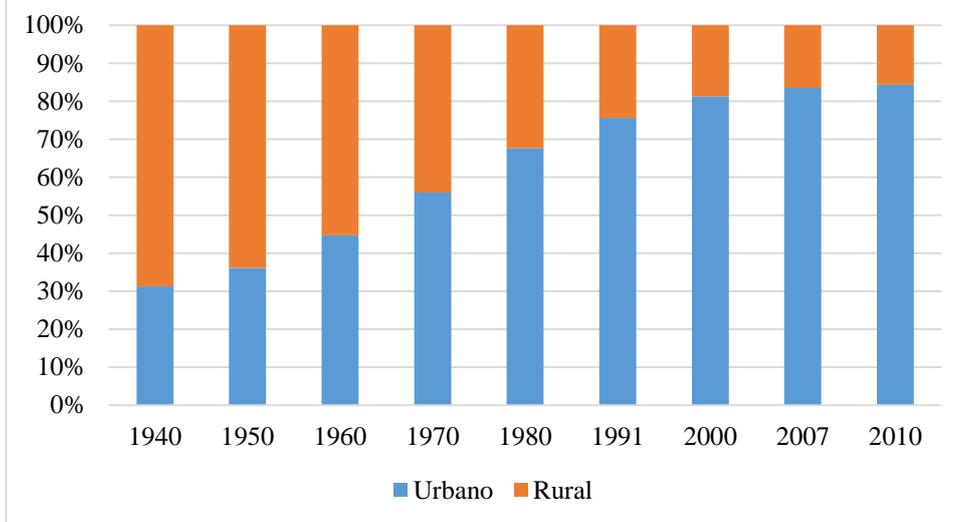
limitação da autonomia, a mobilidade espacial, a atrofia da vida cultural, visto que a cultura caipira é em grande parte a cultura de um bairro” (CANDIDO, 1982: 92). Essa nova configuração trazia ao caipira a necessidade de adaptação que implicava perdas de suas características culturais e dependência ao sistema da grande propriedade. Candido (1982) evidencia como a instabilidade das relações de trabalho do homem do campo criava, assim, um grande número de miseráveis vivendo isolados ou agregados (os “quase-bairros”) dependentes dos proprietários de terra.

Leal (1975) por sua vez, traz para o plano da política esta condição de dependência e tutela do homem do campo aos grandes proprietários de terra. Para o autor, a influência dos latifundiários sobre os homens simples do campo que viviam sob seus domínios ou redondezas servia como moeda de troca na política local, mesmo após a decadência econômica destas propriedades: “O “coronelismo” é, sobretudo, um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido e a decadente influência social dos chefes locais” (LEAL, 1975: 20). Mesmo observando a diversificação das condições sociais dos sujeitos do campo (parceiros, colonos, pequenos sitiantes, assalariados, etc.) o autor afirma a influência hegemônica do senhor de terras: “completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de bem feitor” (LEAL, 1975:25). Através da tutela do coronel os homens simples do campo tinham acesso ao médico, à escola, às estradas, e outros bens e serviços (LEAL, 1975).

Embora a subordinação econômica e política à grande propriedade de terra tenha sido a forma mais genérica de integração do trabalho da população rural, outras formas emergiram no lastro da consolidação da produção mercantil, do abastecimento alimentar das cidades, das estradas e dos rios, de outros investimentos econômicos e/ou provocados por incentivos estatais (NEVES, 2009). Mesmo considerando a diversidade das formas de vida e trabalho no meio rural, uma característica parece ser comum nestes processos: a marginalização social como herança colonial deixada aos trabalhadores rurais.

O século XX traz um contínuo processo de urbanização da sociedade brasileira, que não permite mais tratá-la como uma sociedade agrária. Mesmo assim, a expansão da lógica industrial e do capitalismo para o campo agudizou a condição de subordinação da população rural à ordem hegemônica, agora não apenas representada pelo latifundiário, mas também pelo mundo urbano.

Gráfico 1 - Percentual população urbana e rural, Brasil série histórica, 1940-2010



Fonte: Adaptado de IBGE, Censo demográfico 1940-2010. Até 1970 dados extraídos de: Estatísticas do século XX. Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1981, vol. 42, 1979. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122>.

Na década de 1970, a população brasileira, antes predominantemente rural, torna-se numericamente urbana. O processo de modernização da agricultura ocorrido ao longo da década de 1960 não só reforçou o domínio dos latifúndios como também expulsou milhares de trabalhadores rurais do campo. Para Graziano (1982), a tônica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil no pós-guerra foi a conversão gradativa da agricultura em um setor subordinado à indústria. Para tanto, se instalam no Brasil indústrias de insumos agrícolas que pressionam para formar novos consumidores no meio rural. A chamada modernização da agricultura impulsionou a gradativa mecanização da produção e o uso intensivo de insumos químicos. Graziano (1982) denomina este processo de modernização da produção agrícola no país de “Modernização Dolorosa”. Dolorosa por conta dos efeitos negativos que causou aos modos de vida e trabalho da população rural, ao meio ambiente e também à vida nas cidades.

A modernização agrícola estimulou unidades de produção cada vez maiores. Os altos investimentos dos produtores em mecanização e insumos agrícolas, com o objetivo de aumentar a produtividade, provocaram também a expansão das áreas produtivas. Os núcleos de pequenos produtores rurais de gêneros alimentícios que orbitavam os antigos latifúndios, foram expulsos de suas terras para a expansão deste mesmo latifúndio, agora modernizado. Não podendo assumir um comportamento empresarial e moderno por conta dos altos custos do projeto de modernização, estes pequenos agricultores tinham como opção migrar para as fronteiras agrícolas e continuar a produzir de forma precária alimentos para abastecer a demanda dos setores urbanos a preços baixos ou migrar para as cidades (GRAZIANO, 1982).

A chamada modernização agrícola também modificou profundamente as relações de trabalho nas grandes propriedades, este passa a ser, pouco a pouco, dispensável ou sazonal, como mostra Silva,

Os fertilizantes e defensivos, na medida em que aumentam a produtividade da terra, aumentam as exigências da mão de obra não qualificada por ocasião das colheitas. A mecanização, na medida em que atinge (por questões tecnológicas) principalmente outras atividades que não a da colheita, acentua a sazonalidade de ocupação dessa mão de obra. Desse modo, a modernização

aumenta as exigências e diminui o período de ocupação da mão de obra não qualificada numa dada propriedade agrícola. A solução mais econômica para o proprietário que moderniza passa a ser a substituição do trabalhador permanente pelo volante, com o conseqüente aumento da sazonalidade do emprego dos trabalhadores rurais (GRAZIANO, 1982: 30).

Tais mudanças profundas nas formas de vida e trabalho no meio rural empurrou milhares de trabalhadores rurais para as cidades em busca de melhores condições de vida e trabalho. A industrialização e modernização agrícola do Brasil nestas décadas modificou profundamente as relações entre o rural e o urbano, evidenciando o surgimento de uma ideologia urbana, na qual, portanto, o rural passa a ser visto como local do atraso, que precisa se modernizar. No campo, a modernidade era representada pelas grandes propriedades, seus recordes de produção, seus insumos e suas máquinas.

Sobre o processo de urbanização da sociedade brasileira, a produção de Maria de Nazareth Baudel Wanderley traz outros elementos para entender mais profundamente esta relação de interdependência entre campo e cidade na história brasileira. Em um de seus trabalhos que sintetiza sua reflexão, Wanderley (2004) começa problematizando o fato de a legislação brasileira privilegiar as cidades como lócus das funções político-administrativas. Comparando com a estrutura político-administrativa da França, Wanderley (2004) traz a existência das *villages* francesas, pequenas coletividades rurais que também eram instâncias políticas, abrigando muitas vezes a sede do poder municipal, constituindo institucionalmente um poder local. No Brasil, ao contrário, não existe a possibilidade da constituição do poder municipal em áreas rurais, ou seja, da constituição de um município rural. A constituição do poder público municipal no Brasil é sinônimo da constituição de uma cidade. Assim, a lógica da concentração do poder público nos centros urbanos também orienta a distribuição dos serviços públicos e privados em todo o município, em sua área urbana e rural (WANDERLEY, 2004). Wanderley conclui que,

A vida desta população rural depende, portanto, direta e intensamente, do núcleo urbano que a congrega, para o exercício de diversas funções e o atendimento de diversas necessidades econômicas e sociais. O meio rural consiste, assim, no espaço da precariedade social. Seu habitante deve sempre deslocar-se para a cidade, se quer ter acesso ao posto médico, ao banco, ao poder judiciário e, até mesmo, à Igreja paroquial. (WANDERLEY, 2004: 86).

Entretanto, para a autora, esta característica não resultou em uma oposição entre campo e cidade, ao contrário, muitos centros urbanos cultivam a cultura do campo, outros tantos municípios foram criados a partir da expansão das fronteiras agrícolas e vivem da economia rural. Um segundo aspecto trazido pela autora é que a urbanização brasileira se efetivou também a partir dos pequenos municípios, com número reduzido de habitantes e pouco dinâmicos¹³. A autora mostra que parcela significativa da população rural vive nestes pequenos municípios e traz a ideia de “apropriação” das cidades pelas famílias rurais.

Neste caso, para os que moram no meio rural, a cidade, sobretudo, a pequena cidade próxima, deixa de ser um lugar desconhecido, ou um lugar para onde se vai apenas à procura de bens e serviços, para se tornar o lugar de moradia de parentes e amigos, o que, como foi visto, só reitera as tradições dos antigos

¹³ Wanderley vai demonstrando ao longo de seu texto como a literatura foi abordando o tema dos pequenos municípios rurais, e inclusive mudando a definição de seu tamanho em termos de quantidade de habitantes. Segundo a autora, estudos mais recentes definem como municípios pequenos aqueles com até 20.000 habitantes, e questionam inclusive sua urbanidade e classificação perante aos órgãos oficiais (WANDERLEY, 2004).

roceiros (WANDERLEY, 2004:93).

Wanderley (2004) registrou também outras duas realidades distintas da vida da população rural nestes pequenos municípios: o isolamento das áreas rurais em relação à sede do município, devido a grandes distâncias e dificuldades de locomoção; e os municípios que não oferecem bens e serviços, e, registra pouca diferença entre o núcleo urbano e o rural, não causando atratividade à população rural, que por vezes procura outros municípios para atender demandas por bens e serviços. Estas diferentes realidades expressam um processo de urbanização que não é uniforme, que possui uma hierarquia entre cidades grandes e pequenas e que entende o rural apenas como não urbano (WANDERLEY, 2004).

Estas particularidades históricas da conformação da sociedade brasileira e da configuração dos territórios rurais traz elementos fundamentais para refletimos sobre a questão do acesso aos serviços pelas populações rurais, em especial a educação. A concentração fundiária e as formas de exploração do trabalho promoveram, ao longo de décadas, diferenciação e desigualdade no acesso a bens e serviços. Como herança escravocrata, o trabalho rural é visto como inferior e os trabalhadores rurais são inferiorizados, não são considerados portadores de conhecimentos, nem mesmo de direitos. Com a industrialização do país e a modernização agrícola, esta diferenciação se consolida, o rural é considerado como o lugar do atraso que necessita ser modificado, modernizado. Esta inferiorização dos trabalhadores rurais passa pela sua invalidação cognitiva e cultural, para além da subordinação econômica e política. Os valores hegemônicos, que no início vinham de além-mar, com a industrialização, passam a ser os valores urbanos. Uma falsa oposição entre urbano e rural se estabelece, sendo o primeiro o lugar do progresso e o segundo o local do atraso. A concentração do poder e da oferta de serviços nos centros urbanos afastou a população rural da possibilidade não só de acessá-los, mas também de influenciar a própria constituição das políticas públicas, dentre elas, as políticas de educação. Para acessar tais serviços, as populações rurais muitas vezes usam estratégias de mobilidade, não como ruptura com o rural, mas como forma de integração ao conjunto da sociedade (WANDERLEY, 2009). Embora as particularidades históricas aqui expostas dificultem as condições de vida e trabalho no meio rural, ou seja, a dinamização dos territórios rurais, ao mesmo tempo, não impedem a sua reprodução nem a luta cotidiana por melhores condições de vida e trabalho, como se verá a seguir, a partir de um olhar direcionado à história da educação nos territórios rurais.

Pensar a educação nos territórios rurais, portanto, requer um olhar de totalidade (CALDART,2009). A configuração do trabalho, da distribuição e usos da terra e outros recursos naturais no meio rural são elementos fundamentais para compreender como se efetivaram diferenciadas ações educacionais nestes territórios. A educação como algo a ser adquirido, como algo de fora expressa a condição inferiorizada dos trabalhadores e habitantes do rural, visão construída ao longo de nossa história marcada pela concentração de terra, pelo escravismo, e pela modernização dolorosa (GRAZIANO, 1982). Ao revisitar as principais experiências de educação em territórios rurais, mostrarei como a visão hierárquica sobre a validade dos conhecimentos perpassou a maioria dos casos registrados. É claro que a hierarquização dos conhecimentos socialmente válidos não é prerrogativa apenas da sociedade brasileira, o que pretendo evidenciar aqui é que essa estratégia de hierarquização casou bem e serviu às formas de dominação e exploração do trabalho no meio rural brasileiro. Tal hierarquização constituiu uma marca da maioria das experiências de educação no meio rural, nas quais as identidades dos sujeitos do campo foram marginalizadas em relação às identidades urbanas dominantes, não permitindo que estes sujeitos se afirmem e se forjem de outra forma que não na dita modernidade. Tal hierarquização de conhecimento e inferiorização da cultura dos sujeitos do campo também promoveu resistências e alternativas educacionais que os valorizassem como produtores de conhecimento (CALDART, 2009).

1.2 Experiências em educação para a população rural no período da primeira república até a década de 1980:

A história mostra que as experiências em educação voltadas para as populações rurais tiveram caráter diferenciado no que diz respeito ao agente ofertante, objetivos, conteúdos e formatos. Corriqueiramente, quando se fala em educação imediatamente remete-se às instituições formais de ensino (escolas) que ofertam os níveis de ensino regulamentados pelo Estado. Especialmente com a ampliação da luta pela educação como direito o debate educacional ficou centrado nas escolas e universidades, na promoção da universalização do acesso à Educação Básica e superior, e na responsabilidade do Estado em oferecer educação gratuita e de qualidade nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Entretanto, para entender esta diversidade de experiências em educação voltadas para a população rural foi preciso ir além das escolas e também olhar para os projetos educacionais das agências de extensão rural, dos sindicatos e movimentos sociais rurais. Especialmente porque, como poderá ser visto adiante, desde o início, as ações de educação no meio rural estiveram atreladas à capacitação técnica agrícola, muitas vezes executadas fora das instituições formais de ensino. Por outro lado, a efetivação do direito à educação das populações rurais é ainda realizada a passos largos e lentos se comparada com as áreas urbanas, o que ao longo dos anos abriu espaço para que diferentes ações educacionais, orientadas por organizações da sociedade civil, suprissem esta lacuna.

Como forma de diferenciar as experiências em educação que serão aqui descritas utilizarei os termos educação formal e não formal usando como referência as definições de Gadotti (2005). Educação formal sendo aquela definida por diretrizes educacionais centralizadas em nível nacional e fiscalizada por órgãos educacionais públicos, diz respeito à Educação Básica e superior desenvolvida nas escolas e universidades públicas ou privadas. A educação não-formal, por sua vez, é marcada pela eventualidade, é mais difusa e menos hierárquica que a educação formal. A educação não-formal não necessariamente tem um sistema sequencial de progressão e emite certificados (GADOTTI, 2005). Para Gadotti (2005), ambas as formas de educação, formal e não formal, são intencionais. Segundo o autor, elas se diferem principalmente pela formalidade/informalidade dos espaços e tempos em que são implementadas.

Na literatura existente sobre o tema, o termo educação não formal foi comumente utilizado em oposição à educação formal, representando experiências em educação alternativas ao modelo oficial, promovidas por ONGs, movimentos sociais, sindicatos e igrejas. Para Gonh, por exemplo, educação não formal seria “aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GONH, 2006:2). A dimensão de compartilhamento e troca de saberes é evidenciada para definir educação não-formal. Esta leitura buscava evidenciar diferentes experiências populares de formação política com classes populares em curso no país¹⁴. Entretanto, diversos projetos e ações educacionais extraclasse, não formais, surgiram ao longo do tempo, até mesmo como forma de melhorar a instituição escolar não mais se opondo à educação formal, mas como uma forma de aprimorá-la.

Como verá adiante, esta distinção será importante para perceber os dilemas recentes

¹⁴ Gonh ainda difere educação não-formal de educação informal, evidenciando a intencionalidade da primeira em relação a segunda: [...] Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc. (GONH, 2006:3).

vivenciados pelos movimentos sociais do campo, que, ao mesmo tempo em que produziram uma crítica à educação formal que chegava nos territórios rurais e promoviam alternativas a esta, também reconheciam sua importância e caráter indispensável para a população rural. É importante também não atribuir, necessariamente, um caráter democrático (compartilhamento, troca de saberes) às experiências de educação não formal. Isso porque foram também inúmeras as formações e capacitações promovidas, por exemplo, pelo Ministério da Agricultura e por órgãos de extensão rural, sem nenhum diálogo com os trabalhadores rurais (FREIRE, 1983; FONSECA, 1985; MASSELI, 1998). Cada contexto trazido a seguir explicitará ações em educação voltadas para a população rural e os objetivos a elas atrelados por seus diferentes agentes (Estado, movimentos sociais, sindicatos, igreja, empresas agrícolas, etc.).

Grande parte das abordagens históricas existentes sobre a educação voltada para as populações rurais costuma tratar a década de 1930 como um marco, momento a partir do qual os programas de educação rural ganham corpo (DAMASCENO & BESERRA, 2004; ANTÔNIO & LUCINI, 2007; ARAUJO, 2007; SOUZA, 2009; RIBEIRO, 2013). Entretanto, segundo Mendonça (2006), as características da educação rural desenvolvida nesta década (1930), já haviam sido gestadas anos antes, quando com o gradual fim da escravidão, a necessidade de formação e disciplinamento do trabalhador rural fica mais latente.

Voltando um pouco mais na história, no período do Brasil Colônia, foi possível identificar que desde as primeiras ações educacionais promovidas pelos jesuítas já havia diferenciação de formas e conteúdos de acordo com o público alvo. Ao longo de 210 anos, a educação jesuítica promoveu tanto a catequização maciça dos povos indígenas e homens brancos e pardos pobres que aqui habitavam – e em menor número também filhos de negros escravizados (JÚNIOR & BITTAR, 2009) – quanto instruiu a elite intelectual branca brasileira (FÁVERO, 2000). Assim, aos homens pobres e aos índios era destinada a catequese, o ensino de ofícios e, às vezes, o ensino das primeiras letras, enquanto que aos filhos dos senhores de engenho era destinada a formação secundária em humanidades, artes ou teologia (OLINDA, 2003). A educação jesuítica representou uma estratégia importante da colonização portuguesa, contribuindo para o disciplinamento dos povos indígenas, para a formação de um país católico, para a disseminação da língua portuguesa e para a formação de uma elite instruída. A diferenciação e a hierarquização são traços presentes nas primeiras ações educacionais em solo brasileiro.

Com a expulsão dos jesuítas da colônia brasileira em meados do século XVIII, todo aparato educacional¹⁵ por eles construído foi aos poucos fragmentado¹⁶. Ao fim deste século, a sociedade rural brasileira continuava, em sua maioria, não alfabetizada na língua portuguesa, e as poucas escolas que existiam, em sua maioria privadas, se mantiveram garantindo a formação das elites brasileiras e europeias que aqui se consolidavam. Já no início do século XIX, a vinda da família real para o Brasil foi um marco na construção de escolas, academias, faculdades, bibliotecas e museus. Entretanto, a ênfase estava no desenvolvimento do ensino superior e na formação de uma elite letrada para ocupar os postos da administração pública nas cidades. As ações educacionais voltadas para os setores mais populares permanecia sendo as ações de catequese e, de forma incipiente, o ensino de ofícios e primeiras letras (FÁVERO, 2000; OLINDA, 2003). Essa divisão de classe na configuração do ainda incipiente sistema

¹⁵ Segundo Olinda (2003), em 1759, quando a Companhia de Jesus é expulsa da Colônia por Marquês de Pombal, acusada de comprometer o poder da Coroa, havia instaurados em nosso território 24 colégios, 3 seminários, 17 casas, 36 missões e 25 residências jesuítas.

¹⁶ Oliveira (2004), afirma que do momento da expulsão até serem realizadas as primeiras substituições dos educadores jesuítas se passaram 13 anos.

educacional brasileiro se mantém e é agravada na década de 1830 do século XIX com a descentralização da administração do ensino no Império. Em 1834 é conferido às províncias o direito de legislar e promover Educação Profissional, primária e secundária, ficando o ensino superior somente sob responsabilidade do poder central. Segundo Oliveira, “A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. No balanço final, o ensino secundário foi assumido, em geral, pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja. O ensino primário, novamente, ficou abandonado” (OLIVEIRA, 2004: 948).

A educação oficial no Brasil, desde os primórdios, se configura como um elemento que distingue as elites brancas da maioria da população mulata e negra. O ensino secundário e superior se diferencia, desde então, da educação primária e da Educação Profissional. A distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual se expressa então na organização do ensino no Brasil a partir da dualidade entre a educação destinada à elite dominante, o ensino secundário e o superior, e a educação destinada às classes populares, o ensino primário e a Educação Profissional (OLIVEIRA, 2004). Trabalhando a partir desta dualidade, Mendonça (2006) investiga as origens do ensino agrícola, como parte da historiografia da educação rural no país. Este recorte me pareceu ser um interessante fio da história a ser seguido, uma vez que: a) até o século XIX a população brasileira era rural, e por isso soaria estranho falarmos em educação rural até este período; b) os trabalhos sobre educação rural/do campo tomam como marco histórico a década de 1930, já no século XX.

Apesar da sociedade brasileira ser basicamente rural até o século XIX, é preciso considerar o fato de que, as instituições educacionais, em sua maioria, estavam situadas nas cidades, especialmente àquelas do ensino secundário e superior, com cursos voltados especificamente para atividades urbanas (advogado, administrador, jornalista, etc.) (OLIVEIRA, 2004). As escolas de ensino primário, com maior frequência, podiam ser encontradas nos distritos e vilas rurais. Em estudo sobre a emergência da denominação “escolas rurais” no estado de Minas Gerais, Musial (2011) identifica que esta denominação foi oficialmente utilizada pela primeira vez em uma legislação estadual de 1892. A autora descreve como, aos poucos, a escola rural passa a ser representada como precária e arcaica (MUSIAL, 2011). Segundo Musial (2011), a denominação oficial da escola rural significou, ao mesmo tempo, sua negação.

Ainda, antes de me ater aos detalhes trazidos por Mendonça (2006) sobre o ensino agrícola na primeira República, é importante registrar que, Nery (2010), retoma o ensino agrícola ainda no período Imperial, na segunda metade do século XIX, com os Imperiais Institutos de Agricultura, tentativas incipientes de fomentar melhorias técnicas e formar mão de obra para o setor. Como Mendonça (2006), Nery (2010) identifica a escassez de mão de obra como o grande debate da época, especialmente na segunda metade do século, ao longo do gradual processo de extinção da escravidão negra no Brasil. Outro registro importante é a criação da primeira escola superior de ensino agrícola da Bahia, em 1877, cujo acesso, obviamente, não estava sendo pensado para a população rural – visto que estes mal tinham acesso ao ensino primário – e sim para os notáveis da época e filhos dos grandes proprietários rurais (CAPDEVILLE, 1991). Capdeville (1991) registra ainda que, a criação de uma escola superior agrícola não foi encarada com entusiasmo pelas elites do país:

A escola da Bahia levou 17 anos para passar de ideal a realidade e, quando o fez, não foi sem tropeços. A primeira turma de formados, em 1880, foi de dez alunos, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano. Ao apagar das luzes do século XIX, a matrícula caiu praticamente para zero e, no início do século XX (1902), a escola foi fechada (CAPDEVILLE, 1991: 231).

O autor atribui este desinteresse pelo ensino superior ao modelo de produção agrícola aqui instaurado, baseado no latifúndio, no uso de mão de obra escrava, na monocultura e disponibilidade de terras para sua expansão (CAPDEVILLE, 1991). Segundo Capdeville (1991), esta configuração da produção agrícola, por muito tempo, tornou dispensável a conservação do solo, a diversificação da produção e a profissionalização dos trabalhadores.

Como havia mencionado, Mendonça (2006) associa as iniciativas estatais de ensino agrícola na primeira República ao esgotamento do modelo escravista. O final do século XVIII e início do século XIX representou um momento de redefinição das formas de trabalho no campo. Como forma de orientar esta redefinição, já na primeira República, o Ministério da Agricultura desenvolveu uma política de ensino agrícola “calcada num conjunto de práticas de arregimentação de mão-de-obra, marcadas pelo autoritarismo inerente à construção do mercado de trabalho no país” (MENDONÇA, 2006: 90). Segundo a autora, o temor da desorganização da produção fez com que os grandes proprietários de diversos setores, principalmente os menos dinâmicos, se articulassem por meio de entidades patronais¹⁷ para demandar ações do Estado para o setor. As políticas de ensino agrícola implementadas pelo ministério tinham como objetivo recrutar mão de obra especialmente para outros ramos da produção agrícola que não o cafeicultor da burguesia paulista, o qual contava com a mão de obra dos imigrantes europeus (MENDONÇA, 2006). Talvez pelo fato de não servir diretamente aos setores agrícolas hegemônicos na época esta história não tenha tido visibilidade na historiografia da educação rural.

A questão colocada com o fim da escravidão girava em torno da fixação dos trabalhadores rurais, agora livres, no campo, inseridos nas grandes unidades produtivas. De acordo com Mendonça (2006), com o medo de uma suposta crise da produção agrícola diante da ausência do trabalho forçado, “gerou-se uma leitura da realidade que, não apenas atribuía ao arcaico homem do campo a responsabilidade pela crise, como também preservava a estrutura fundiária e legitimava modalidades de intervenção pedagógica junto a ele, evitando sua fuga ao mercado” (MENDONÇA, 2006).

Mendonça (2006) cita duas instituições de ensino agrícola criadas pelo Ministério da Agricultura, os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs). Nos AAs, os cursos tinham dois anos de duração e instruíam os trabalhadores quanto ao trato do solo, uso de maquinários, criação de animal, noções de higiene e o curso de primeiras letras (alfabetização). Estas instituições recrutavam filhos de agricultores entre 14 e 18 anos e funcionava em regime de internato em propriedades agrícolas de caráter experimental (MENDONÇA, 2006). A autora acrescenta que estas instituições funcionavam como “viveiros de mão de obra, onde os fazendeiros da vizinhança recrutavam, gratuitamente, trabalhadores para as tarefas sazonais” (MENDONÇA, 2006: 92). Estas instituições, entretanto, existiam em número reduzido¹⁸ e espalhadas pelo país, especialmente nas regiões norte e nordeste, associadas à cultura canavieira e cotonicultora (MENDONÇA, 2006). Os PAs, por sua vez, funcionavam como forma de conter os problemas gerados pela pobreza urbana. Como alternativa às prisões na época, os PAs arregimentavam crianças pobres que viviam nas ruas das cidades e instruíam-nas para trabalhar com o setor agrícola:

¹⁷ Mendonça (2006) cita a Sociedade Paulista de Agricultura/Sociedade Rural Brasileira, representação paulista, e a Sociedade Nacional de Agricultura, representação fluminense, que disputavam espaço dentro do Ministério da Agricultura.

¹⁸ Segundo Mendonça, “entre 1911 e 1930, o Ministério manteve de cinco a oito Aprendizados, espalhados por distintas regiões do país, matriculando anualmente entre 150 e 250 jovens” (MENDONÇA, 2006: 92).

Os Patronatos eram núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, mediante cursos profissionalizantes fornecidos a menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos chefes de polícia e juizes da capital federal (MENDONÇA, 2006: 93).

Os PAs, de acordo com Mendonça, serviram tanto quanto instrumento de profilaxia social quanto como fornecedores de mão de obra para unidades produtivas dos setores agrários menos dinâmicos. De abrangência nacional, presente em quase todos os estados da federação, os PAs também tinham maior concentração nas regiões norte e nordeste do país (MENDONÇA, 2006). Apesar da escassez de trabalhos sobre educação rural e agrícola no período da primeira República, existiram outras iniciativas no nível das federações que exemplificam e caracterizam a preocupação dos governos e elites locais com a formação de mão de obra para o trabalho no campo nesta época. Este é o caso, por exemplo, das experiências das Fazendas-Modelo implementadas pelo governo de Minas Gerais na primeira década do século XX, também instituições de ensino agrícola de caráter prático, voltada para a formação jovens trabalhadores rurais¹⁹. Nestes exemplos fica evidente que as ações em educação agrícola na primeira República estavam voltadas para o disciplinamento e instrução para o trabalho da população menos favorecida.

Esta característica, entretanto, não era exclusiva das instituições de ensino de caráter profissional voltadas para o setor agrícola, mas também daquelas voltadas para o setor industrial. Um exemplo é a criação da rede de Escolas de Aprendizes e Artífices²⁰, em 1909, com 19 escolas espalhadas pelas federações (PAMPLONA, 2008). Estas escolas mantinham o caráter assistencialista das décadas anteriores, na medida em que estavam voltadas para atender crianças e jovens menos favorecidos dos centros urbanos, e, ao mesmo tempo, pretendiam formar mão de obra para a então emergente indústria (ROMANELLI, 1986). É importante destacar que o número de escolas primárias, secundárias e profissionais era muito reduzido neste período, isso porque, a demanda também era reduzida. A maior parte da nossa população era rural e integrada ao trabalho agrícola, de histórico escravista, do trabalho pesado e do uso de técnicas arcaicas de produção, que, portanto, não necessitava da profissionalização. Também se iniciava uma diferenciação no que diz respeito ao acesso e valor dado à educação entre as classes populares urbanas e as classes populares rurais, como afirmou Romanelli,

Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para esta população camponesa, a escola não tinha nenhum interesse. Enquanto que as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter o mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas [...] (ROMANELLI, 1986:45).

As origens da educação no Brasil apresentaram características que se expressam até hoje na organização do ensino no país, sendo a mais significativa a dualidade entre a educação destinada aos mais pobres, a formação para o trabalho e aquela destinada às elites e setores médios da sociedade, a formação geral preparatória para o acesso ao ensino superior e para as funções públicas.

Nas primeiras décadas do século XX a população urbana começa a crescer em um ritmo intenso. Segundo Fausto (2004), nos anos 1920, após a Primeira Guerra Mundial – com o

¹⁹ Para saber mais ver Versieux e Gonçalves (2013).

²⁰ Mais tarde transformadas na rede federal de escolas técnicas.

impulso a industrialização como forma de substituir produtos antes importados – a presença da classe média urbana tornou-se mais evidente, e isso se traduziu em mobilização e formação de uma opinião pública sobre os rumos do país. A pressão por maior participação no sistema político, eleições transparentes, direitos, em especial, acesso à educação aumentava, assim como surgiam movimentos culturais e pedagógicos demandando reformas mais profundas (ROMANELLI, 1986: 45). A partir de 1922, por exemplo, surgiram reformas estaduais de ensino e intelectuais reunidos na Associação Brasileira de Educação²¹, que passaram a discutir ativamente o cenário da educação no país (ROMANELLI, 1986).

Nos primeiros anos do século XX uma série de revoltas e movimentos regionais, somados ao cenário internacional de crise econômica, aumentaram a temperatura política do país, culminando com a tomada do poder por uma composição heterogênea de grupos de interesses liderados por Getúlio Vargas. Esse novo governo tinha como marca a distinção em relação ao Estado oligárquico que depôs: no âmbito econômico promoveria a industrialização; no âmbito social, promoveria a proteção dos trabalhadores urbanos, incluindo-os no projeto da nação; e também ao destacado papel das Forças Armadas como suporte para a garantir a ordem interna de um território dividido (FAUSTO, 2004).

A gestação desta outra sociedade implicaria esforços na formação não só da elite governante, mas também no atendimento às demandas por educação das camadas médias urbanas e na formação de mão de obra para o setor industrial. Ainda em 1930, o Governo Provisório instalado após a tomada do poder cria o Ministério da Educação e Saúde. Neste momento, duas correntes opostas disputavam o sentido da educação: os católicos e os reformadores. Os católicos defendiam abertamente a escola privada e o ensino religioso. Do outro lado, os reformadores defendiam uma escola unitária – com currículo mínimo unificado nacionalmente –, pública, gratuita e laica (ROMANELLI, 1986). Em 1933, este grupo de intelectuais reformadores lança o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, reivindicando a direção da reforma na educação brasileira. O Manifesto identifica os problemas do ensino no país, se contrapõe fortemente à educação “tradicional” existente e afirma a defesa da escola única, pública, obrigatória, gratuita e laica.

É neste contexto, de repensar as estruturas de ensino existentes, que surgem propostas específicas para a educação nas áreas rurais do país. O movimento de intelectuais chamado Ruralismo Pedagógico, fortemente inspirado nos ideais nacionalistas e reformistas da época, defendeu o papel fundamental da escola rural no processo de fixação do homem no campo (ARAÚJO, 2007). O intelectual nacionalista Alberto Torres e sua defesa da identidade rural da sociedade brasileira influenciou diretamente o movimento. Sud Mennucci – intelectual paulista que já havia ocupado pastas de educação no governo de São Paulo – principal expoente do movimento Ruralismo Pedagógico formula que a crise da educação brasileira residia no fato do Estado brasileiro se preocupar excessivamente com a vida urbana e desconsiderar a “vocação” agrícola brasileira (ARAÚJO, 2007).

O ruralismo pedagógico trazia a ideia de que era preciso integrar à nação o homem rural, fixando-o no campo. Para tanto, era necessária uma escola diferenciada da escola da cidade, que oferecesse, ao mesmo tempo, a cultura nacional e o domínio técnico para o trabalho no campo. A escola rural deveria valorizar a vida no campo. Estas escolas ensinavam noções de higiene, língua portuguesa e outros conteúdos básicos, e atividades práticas agrícolas.

²¹ Fundada em 1924, a associação foi palco dos debates sobre o papel da educação para o desenvolvimento do país na época.

Ao pensar a nova escola rural, havia uma grande preocupação com a formação dos professores que nelas trabalhariam, para tanto foram criadas as Escolas Normais Rurais²² e também Manuais do Mestre Rural, ambos idealizados por Menucci (ARAÚJO, 2007). Esta formação se fazia em três áreas: pedagógica, sanitária e em agronomia. Era esperado que o professor se tornasse um líder comunitário, que levasse o conhecimento para determinada comunidade rural (BASSO & NETO, 2013). Para Prado,

Além de ensinar a ler, escrever e contar (formação intelectual), o professor rural deveria ser preparado para atuar na formação moral, religiosa e cívica de seus alunos, consubstanciada em adaptação ao meio físico (ensinar a comer, a vestir, a morar, etc.) de maneira adequada ao ambiente físico brasileiro; domínio técnico e produção (conhecimento da natureza para seu melhor aproveitamento); identificação e envolvimento com os motivos artísticos e místicos da terra e da tradição brasileira (PRADO, 2000:10).

Para além das escolas de formação de professores, existiram algumas poucas experiências de escolas rurais nestes moldes implementadas pelos governos estaduais. Havia muita dificuldade especialmente com os professores. O Ruralismo Pedagógico influenciou muito mais as ideias e os debates públicos do que a implementação de escolas rurais no modelo defendido. Por sua vez, o discurso em prol de uma escola rural diferenciada serviu perfeitamente aos interesses governamentais de controle do interior do Brasil. Foi o que aconteceu no âmbito da Marcha do Oeste²³, por exemplo. A educação rural tornou-se um instrumento para a integração nacional. De acordo com Prado,

No bojo do processo de colonização e de expansão de fronteiras, o Presidente Vargas defendia que se ocupassem áreas escassamente povoadas, lançando mão, entre outros recursos, do trabalho escolar e liderava o grupo dos que pretendiam criar escolas, não só para alfabetização, mas também para difundir o interesse pelo trabalho na terra, por meio do ensino profissional, voltado para a pequena produção e para o artesanato (PRADO, 2000:18).

As populações isoladas eram vistas como um peso morto para a economia nacional, e por isso a necessidade de integrá-las. O homem rural isolado era visto, segundo Prado (2000), quase como um animal, que necessitava ser domesticado. Como afirmou Prado, “O homem do campo era visto como triplamente incapaz: não sabia e não podia cuidar de sua saúde, de reger seu trabalho no sentido de torná-lo produtivo ou viver conforme valores civilizados” (PRADO, 2000: 22).

Para Calazans, Castro e Silva (1981), as propostas de educação rural baseadas no ruralismo pedagógico procuravam, ao mesmo tempo, conter os problemas oriundos do êxodo rural (desemprego, pobreza, surgimento de favelas, saneamento) e, promover condições técnicas (condições de produção), humanas (saúde) e culturais (educação) para a vida no campo. Com caráter prático e pragmático, o ruralismo pedagógico relacionava diretamente a educação ao trabalho. Mendonça (2006) defende que o ruralismo pedagógico não inova em termos de concepção política para a educação rural, pelo contrário, para a autora há uma continuidade em relação ao período histórico anterior. A associação entre educação rural e ensino técnico é um exemplo desta continuidade. Mendonça (2006) destaca que, com a criação

²² De acordo com Araújo (2007), a primeira Escola Normal Rural foi criada no Ceará, no ano de 1934, em Juazeiro do Norte.

²³ Campanha criada em 1938 pelo governo para incentivar a ocupação do Centro Oeste brasileiro. Com esta campanha pretendia-se, ao mesmo tempo, desinchar as cidades por meio do deslocamento de populações e ocupar áreas consideradas “vazias” no território brasileiro.

do Ministério da Educação e Saúde inicia-se uma disputa intraestatal sob o ensino agrícola no país. Se por um lado, o Ministério da Agricultura continuou e intensificou suas ações em educação agrícola, por outro lado, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde tinha como tarefa centralizar o ensino estatal (MENDONÇA, 2006). Esta disputa ficaria mais acirrada com o golpe de estado e a instauração do Estado Novo em 1937.

Segundo Romanelli (1986) essas ideias e debates educacionais em voga na época e que influenciaram diretamente a construção da Carta Constitucional de 1934 tiveram seu papel diminuído com o golpe que instaura o Estado Novo (1937-1946) e a promulgação da Constituição de 1937. Na carta constitucional de 1934 era visível a influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na definição da Educação como direito de todos e dever do poder público, da sua gratuidade, da descentralização do ensino a partir das diretrizes da união, e do caráter facultativo da educação religiosa. A Constituição de 1937, entretanto, foi menos abrangente e enfática quanto à unidade da educação, proclamando a liberdade da iniciativa individual, privada e particular, de prover a educação. A carta de 1937 também afirmou distinção presente no ensino profissional direcionando-o, literalmente, às classes menos favorecidas (ROMANELLI, 1986). Para a autora, ao oficializar a Educação Profissional como ensino destinado aos pobres, “[...] estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola” (ROMANELLI, 1986:153).

Neste período, os antigos Patronatos passaram para responsabilidade do Ministério da Justiça e os antigos Aprendizados, para responsabilidade do Ministério da Agricultura, ambos foram denominados como Ensino Agrícola Básico (MENDONÇA, 2006). De acordo com Mendonça (2006), estes estabelecimentos ofereciam: o ensino agrícola básico, com duração de três anos, voltado para jovens a partir de 14 anos; o ensino rural, de caráter prático, com duração de dois anos, voltado para crianças a partir de 12 anos; e os cursos de adaptação, voltados para o trabalhador rural adulto, de curta duração e sem necessidade de nenhuma qualificação ou instrução prévia. Tais cursos, segundo Mendonça (2006), voltavam-se exclusivamente para a dimensão profissionalizante e tecnicista, embora o ensino agrícola, voltado para crianças de até 12 anos, destinasse parte do curso para a formação geral (noções de português, matemática e ciências).

Na década de 1940, uma série de reformas na educação foi promovida pelo ministro Capanema, quando se reafirmou o caráter dualista do ensino secundário. As leis orgânicas do ensino instituíram, por exemplo, que os alunos egressos da educação média profissionalizante não poderiam acessar o ensino superior que não fosse na mesma carreira, o que se colocaria como uma das barreiras entre o ensino superior e as classes populares. Por outro lado, o ensino secundário, de caráter universal e humanístico, com um rígido sistema de seleção e avaliação, preparava os alunos para ingressar no ensino superior (ROMANELLI, 1986). É neste momento também que são criados os serviços nacionais de aprendizagem industrial e comercial (SENAI e SENAC), com cursos rápidos e com remuneração dos alunos, atraindo as populações mais pobres.

As leis orgânicas criadas ao longo da década de 1940 reorganizaram o ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) reorganizou as instituições ofertantes em: ensino agrícola básico, ensino rural e cursos de adaptação. A Lei também apresentou orientações quanto à estrutura dos cursos, do currículo, à finalidade das disciplinas e ao perfil da formação. Para Mendonça, “O ano de 1946 foi decisivo para a consagração da educação rural enquanto ramo ““especial”” e hierarquizante do Ensino, ou seja, como ““escola para o trabalho””, marcada pela subalternidade de todos aqueles a serem por ela formados” (MENDONÇA, 2009: 152).

No contexto do fim da segunda guerra mundial, os acordos de cooperação do Estado

Brasileiro com os Estados Unidos aumentaram significativamente. Estes acordos interferiram diretamente nas políticas adotadas pelo Ministério da Agricultura neste período, dentre elas o ensino agrícola. Mendonça (2006) descreve com detalhe um destes acordos firmado em 1945 entre o Ministério da Agricultura e a Fundação Interamericana de Educação, o qual objetivava o intercâmbio e treinamento de técnicos brasileiros em ensino profissionalizante agrícola e promover, conjuntamente, atividades de educação rural. De acordo com Mendonça (2006), deste acordo surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão do Ministério da Agricultura que promoveu centros de treinamento agrícola para trabalhadores rurais em todo o país, especialmente no Norte e no Nordeste e semanas demonstrativas. Segundo a autora, o acordo ainda incluía:

[...] o fornecimento, pelos Estados Unidos, de um grupo de especialistas em ensino agrícola; a realização, em cooperação com autoridades brasileiras, de estudos e pesquisas através de viagens de educadores e técnicos nacionais à América do Norte; o treinamento local de professores de ensino técnico agrícola; a aquisição de equipamentos e material de ensino dentre eles rádio e cinema, além de missões rurais ambulantes. Em contrapartida, todas as dotações materiais pertencentes à CBAR seriam de propriedade do governo brasileiro (MENDONÇA, 1986:103).

Esta comissão fundou ainda os chamados clubes agrícolas que funcionavam junto às escolas primárias do meio rural, com o intuito de despertar nas crianças e adolescentes o gosto pelas atividades produtivas. Os Clubes Agrícolas somaram 1.450 unidades em 1947, e perduraram até o fim da década de 1950. Estas iniciativas do Ministério da Agricultura no âmbito do ensino primário expunham uma polarização com o Ministério da Educação e Saúde, que acabava superpondo ou mesmo mesclando sistemas paralelos, com administração e metodologias diferenciadas (MENDONÇA, 2006). Enquanto o Ministério da Agricultura promovia o ensino rural, desde a primeira República, como educação para o trabalho, o Ministério da Educação e Saúde, a partir da década de 1930, tentou dar ao ensino rural caráter generalista e humanista, afastando-o da profissionalização, ao menos no que diz respeito às séries iniciais (MENDONÇA, 2010).

Nos anos 1950, houve uma importante reorientação no significado do ensino agrícola promovido pelo Ministério da Agricultura que aos poucos foi se distanciando do ensino escolar e apoiando práticas de extensão rural. Esta reorientação ocorre no âmbito dos novos acordos Brasil-Estados Unidos que criaram por aqui uma rede de agências de desenvolvimento rural²⁴. Embora ações no âmbito da escola se mantivessem – como a concessão de bolsas a técnicos do Ministério da Agricultura para estudar nos Estados Unidos, os Clubes Agrícolas e campanhas educacionais específicas, por exemplo –, a base da cooperação neste momento passa a ser o fomento à assistência técnica para comunidades rurais (MENDONÇA, 2006).

Com o objetivo claro de disseminar os pacotes tecnológicos agrícolas de empresas norte-americanas, as ações da cooperação Brasil/Ministério da Agricultura-EUA trabalharam com um discurso sobre o desenvolvimento que caracterizava as populações rurais a partir da pobreza, insuficiência tecnológica e práticas agrícolas arcaicas, ou seja, como populações que

²⁴ Dentre os diversos acordos Mendonça (2006; 2010) cita: Como o acordo que criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais assinado pelo Ministério da Agricultura e a *Inter-American Affairs Association* (AIA) de Nelson Rockefeller, em 1942; o Programa Ponto IV, em 1949; a criação do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA) em 1951; o *Food Supply Program in Brazil*; a Comissão Brasileiro-Americana de Produção de Gêneros Alimentícios. Tais acordos eram realizados não só com o Brasil, mas também com outros países da América Latina, África e Ásia (MENDONÇA, 2006; 2010).

deveriam ser modernizadas (MENDONÇA, 2010). O foco a partir de então passava a ser os agricultores já estabelecidos, que, a partir do acesso ao crédito rural, poderiam adquirir o pacote tecnológico vendido pelos extensionistas e agentes do desenvolvimento. A partir de então as ações do Ministério da Agricultura deixavam de lado as escolas e o ensino de crianças e adolescentes para centrar suas ações em assistência técnica e financeira para agricultores (MENDONÇA, 2006).

Mendonça (2010) destaca o Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos, criado em 1951, como uma das mais duradouras agências de cooperação agrícola Brasil-Estados Unidos. Dentre as realizações do Escritório Mendonça cita: a) a concessão de bolsas de estudos para técnicos brasileiros estudarem nos Estados Unidos e se especializarem no extensionismo; b) a implementação do crédito rural supervisionado, por meio do fomento à criação de instituições de crédito rural²⁵; c) colaboração direta com diversas secretarias de agricultura estaduais, universidades, e serviços de extensionismo; d) Centros regionais de treinamento para formar extensionistas; e) Missões rurais ambulantes chamadas Semanas Agrícolas, realizadas com o apoio da Igreja, que tinham o objetivo de capacitar lideranças rurais e organizar cooperativas (MENDONÇA, 2010).

Era forte a ênfase na formação de agentes do desenvolvimento empenhados em promover a maximização da produção, a intensificação do uso de tecnologia norte-americana e o aumento da produção de matéria-prima para o consumo norte-americano (MENDONÇA, 2010). Ainda assim, segundo Mendonça (2010), tais ações eram caracterizadas pelo Ministério da Agricultura como “educativas”. Nas ações destinadas diretamente aos produtores rurais a noção de grupo e coletividade era evidenciada:

Um novo termo evidencia-se no discurso relativo às organizações coletivas de trabalhadores rurais previstas pelos acordos de cooperação: a noção de **comunidade**. Nela residiu outro elemento importante no processo de inflexão nos rumos da Educação Rural brasileira nos anos 1950: a substituição da noção de “indivíduos” pela de “grupos”, como objetos “legítimos” da ação extensionista, a nova modalidade “educativa” em vias de consolidação (MENDONÇA, 2010: 161-162) [grifo da autora].

O incentivo ao associativismo e o discurso comunitário evidenciava, segundo Mendonça (2009; 2010), o caráter político das ações destas agências de assistência técnica e fomento agrícola, a que ela considera uma resposta às mobilizações dos trabalhadores rurais pela reforma agrária nesta época, como por exemplo, as Ligas Camponesas²⁶. Também a transição do objeto da ação educativa de indivíduos para grupos marca a legitimidade da ação extensionista (MENDONÇA, 2010). De acordo com Barreiro (2010), na década de 1950, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) definiram o desenvolvimento comunitário como o caminho para o desenvolvimento das nações, “como medida para solucionar o problema da integração das comunidades carentes aos planos governamentais de desenvolvimento” (BARREIRO, 2010:31). Exemplo desta influência é a criação em 1951 do Serviço Social Rural (SSR) que, no momento de sua criação, estava voltado para a prestação de serviços médicos-sanitários, para o desenvolvimento da economia doméstica, artesanato e

²⁵ Em 1956 o ministério cria a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que, junto com o ETA, atuou disseminando as novas tecnologias entre os agricultores.

²⁶ As Ligas Camponesas surgem a partir de 1955, inicialmente em Pernambuco e posteriormente em outras partes do país, como um movimento de agricultores contra a crescente expulsão de suas terras e aumento do preço do arrendamento. Por meio de associações, os agricultores se organizaram em busca de direito e, principalmente, do acesso à terra.

educação de base (alfabetização) (BARREIRO, 2010).

Associada ao desenvolvimento comunitário se colocava a promoção da alfabetização. Em 1953, surge a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), no âmbito da cooperação Brasil-Estados Unidos, envolvendo os ministérios da Educação e Saúde e da Agricultura (MENDONÇA, 2010). Com o objetivo de erradicar o analfabetismo do homem do campo, a Campanha instalava missões em comunidades no interior do país e também propiciavam o treinamento de professores leigos. A Campanha colocava como objetivo o desenvolvimento das comunidades a partir da renovação de hábitos e práticas para melhoria de suas condições de vida.

A influência direta da cooperação técnica internacional nas políticas educacionais dos governos brasileiros para o meio rural, em seus diferentes níveis da administração, constitui-se como peça fundamental do avanço do capitalismo no meio rural, por meio do processo de modernização agrícola, ou, como chamou Graziano da Silva, “modernização dolorosa” (1982). Não só a extensão rural, mas também os cursos superiores de Agronomia e os cursos técnicos em agropecuária formavam profissionais alinhados com o mantra da modernização do campo. A educação era uma importante ferramenta para o capital multinacional divulgar sua ideologia, seus produtos e inovações.

De acordo com Masseli (1998), somente nos anos 1960 e 1970 a extensão rural abandona seu caráter assistencialista, assumindo um caráter mais fortemente difusionista e associada ao crédito rural. Se no período anterior à extensão rural procurava-se induzir mudanças no comportamento dos agricultores e comunidades, por meio da proposição de soluções externas para a dita “melhoria de vida do agricultor”, no período pós 1960, a extensão rural tinha o foco específico na difusão de tecnologias para o aumento da produção (FERREIRA, 2011). Nesta mudança de foco, as ações de extensão rural deixavam de lado parcela significativa dos pequenos agricultores que não conseguiam se adequar ao modelo de produção e técnicas propostas. Essa alteração no formato da extensão rural explicita a conversão gradativa da agricultura em um setor subordinado à indústria (FERREIRA, 2011).

A mecanização da produção, o consumo de insumos químicos e sementes selecionadas subordinaram o setor agrícola à indústria internacional, e, ao mesmo tempo, excluíram grande parte dos trabalhadores agrícolas deste processo. Esta exclusão se deu não só por conta do alto custo da adesão do agricultor à modernização agrícola, como também pela expansão das fronteiras agrícolas e consequente expulsão dos agricultores rurais “não modernos” de suas terras. Como afirma Graziano da Silva,

[...] O processo de modernização se fez acompanhar de unidades de produção cada vez maiores, com uma consequente deteriorização da distribuição de renda no setor agrícola. [...] Como os chamados insumos modernos – especialmente fertilizantes, defensivos e a mecanização – são fortemente subsidiados, as condições de lucratividade das culturas ditas modernas (justamente porque utilizam maiores proporções de insumos modernos) são maiores; ainda mais porque sendo quase sempre produtos de exportação e/ou de transformação industrial (como cana, café, soja, trigo, etc.), tem sempre uma evolução dos preços relativamente mais favorável do que as culturas tradicionais que são basicamente produtos alimentícios (arroz, mandioca, feijão, etc.), cujos preços repercutem diretamente no custo de vida. [...] o preço desses gêneros [alimentícios] não pode subir sem que se elevem os níveis reais dos salários mais baixos, fonte de renda da grande maioria da população urbana (SILVA, 1982: 30-31).

A intervenção norte americana na América Latina expressava o acirramento da divisão

do mundo em dois blocos político-econômicos, o socialismo da União Soviética, e o capitalismo dos Estados Unidos. No Brasil, esta polarização do mundo se refletia em uma intensificação do debate político. Organização e mobilização popular marcam o período. No meio rural, as modificações nas formas de posse e uso da terra, bem como a expropriação de agricultores não só impulsionaram o êxodo rural como também propiciaram a organização política dos trabalhadores rurais. No contexto do governo João Goulart (1961-1964), a proposta das reformas de base, que recebia grande apoio dos setores populares, abrangiam um amplo leque de medidas²⁷, dentre elas, a reforma agrária. As questões sociais que se agravam com a expansão do capitalismo no campo, dentre elas a pobreza no campo e a reforma agrária, já vinham sendo denunciadas na década anterior e nesse momento ganham força. O trabalhador rural, camponês das Ligas Camponesas, passou a representar sujeito político importante, cujas demandas precisavam ser levadas em consideração no debate sobre o desenvolvimento nacional (FERNANDES, MEDEIROS & PAULILO, 2009). Neste período, a polissemia presente nos termos desenvolvimento e reforma agrária refletia os projetos políticos diferenciados em disputa naquele momento. Como descrevem Fernandes, Medeiros e Paulilo,

[...] para alguns era condição para a expansão do capitalismo no campo, com a destruição do “latifúndio” e sua transformação em unidades camponesas de produção, capazes de dinamizar o mercado interno para as indústrias nascentes; para outros, era o primeiro passo para a revolução socialista, por meio da quebra do poder das forças mais atrasadas, considerada como “restos feudais”. Poderia ainda significar um instrumento capaz de frear os conflitos no campo, por meio de intervenções localizadas, ou um caminho para a criação de uma classe média rural, que pudesse servir como fator de estabilização política e amortecimento para eventuais crises (FERNANDES, MEDEIROS & PAULILO, 2009: 25-26).

Ainda poderia citar como parte da história de intensificação da organização e mobilização política dos trabalhadores rurais no período pré-1964: o surgimento em 1960 no Rio Grande do Sul do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER); em 1961 a realização do 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais em Belo Horizonte, com quase dois mil participantes; a promulgação em março de 1963 do Estatuto do Trabalhador Rural, que equiparava os direitos dos trabalhadores rurais ao do trabalhador urbano (salário mínimo, descanso, férias, 13º salário, direito a sindicalização, registro em carteira profissional, etc.); o fato de que, em 1963, surge a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG); e o acirramento do conflito que originou as Ligas Camponesas no Nordeste, que culminou com o assassinato de uma de suas lideranças, João Teixeira, na Paraíba, ainda em 1962.

Neste contexto, em diálogo com as transformações políticas em curso, surgem movimentos de educação e cultura popular que procuravam construir outra narrativa sobre o desenvolvimento brasileiro a partir da inclusão e participação popular no debate. Estes movimentos surgem especialmente na região Norte e Nordeste, e têm como instrumento a alfabetização, atuando principalmente em áreas rurais, como por exemplo:

- (i) O Movimento de Cultura Popular (MCP): o MCP teve origem em maio de 1960 na cidade de Recife, com o apoio do Governo Estadual e o envolvimento direto de Paulo Freire. O projeto utilizava círculos de cultura, grupos de debate sobre situações problemas

²⁷ Reforma urbana, extensão do direito ao voto para os analfabetos e setores inferiores das forças armadas, a nacionalização de empresas prestadoras de serviço público, frigoríficos e indústria farmacêutica, regulamentação da remessa de lucros ao exterior e extensão do monopólio da Petrobrás (FAUSTO, 2004).

da realidade brasileira, para alfabetizar. O projeto foi extinto em 1964 com o golpe civil-militar, que reprimiu e perseguiu seus idealizadores e participantes;

(ii) O Movimento de Educação de Base (MEB): o MEB, criado em 1961, foi uma iniciativa da igreja católica junto à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e ao Governo Federal para a alfabetização de adultos. O MEB atuava principalmente nos territórios rurais. Utilizando-se da rede de emissoras de rádio da igreja, o MEB promovia a alfabetização por meio da valorização da experiência e em busca da melhoria das condições de vida das populações rurais. As ações do MEB na década de 1960 provocavam as populações rurais a refletir sobre questões de saúde, educação, trabalho, terra e desigualdades sociais (ALVES, 2014). O MEB teve forte influência nas regiões Norte e Nordeste do país. O MEB, por interferência da CNBB, continua suas atividades mesmo após o golpe civil militar de 1964;

(iii) A Campanha de Educação Popular (CEPLAR): a CEPLAR surge na Paraíba, em 1961, criada por iniciativa do Governo Estadual. Também a partir de situações problemas da realidade vivida, promovia a alfabetização de adultos utilizando-se dos teatros populares e círculos de cultura, seguindo os métodos utilizados por Paulo Freire. Em 1964, também por advento do golpe civil-militar, a campanha foi extinta.

É importante destacar a diferença entre estes programas e projetos denominados como educação popular dos anteriores, visto que se trata também de ações de educação voltadas para as classes populares e executadas pelo poder público ou em parceria com este. A diferença fundamental destes projetos de educação popular está na vinculação entre cultura e prática política, assim como, no tratamento das classes populares não mais apenas como beneficiárias, mas como protagonistas do processo educativo.

As teses, formulações, escritos e metodologia desenvolvidas pelo educador Paulo Freire (1921-1997) tiveram grande importância para estes movimentos. Fávero resume que,

Os que se engajaram nos movimentos de cultura e educação popular desse período acreditavam na educação como alavanca das mudanças sócio-políticas, contrapondo uma “pedagogia da revolução” à “pedagogia do conformismo”. E ninguém expressou melhor que Paulo Freire o traço comum de todos aqueles movimentos: a força da ideologia da libertação e a confiança no Homem como Sujeito da História (FAVERO, 1996:10)

O famoso método de alfabetização de Paulo Freire foi desenvolvido no âmbito da experiência do MCP, em Recife. Os círculos de cultura do MCP não tinham uma organização a priori, esta era definida a partir de uma consulta e pesquisa prévia junto aos grupos que seriam alfabetizados, os educadores deveriam tratar as temáticas que os grupos propunham (COELHO, 2002). O método tinha três etapas distintas: a) etapa 1: identificação do universo e vocabulário do grupo de alfabetizandos, que são transformadas em palavras geradoras; b) etapa 2: são levantados os contextos e as temáticas nas quais as palavras identificadas estão inseridas; c) etapa 3: problematização e leitura crítica das temáticas abordadas. O monitor evidencia a capacidade de ação concreta sobre a situação-problema (COELHO, 2002). Gadotti sintetiza que, “O “Método” nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizandos “ler o mundo” e “ler a palavra”, leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis (GADOTTI, 1996: 40).

O método utilizado no MPC rapidamente teve grande repercussão no país. O revolucionário método de ensino também apresentaria resultados significativos, como a alfabetização em 40 dias. No mesmo ano em que foi criado na cidade de Recife o MPC se espalhou pelo interior do estado de Pernambuco. Em 1961, os fundadores do MPC, entre eles Paulo Freire são chamados a coordenar a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”

em Natal-RN. Ainda em 1961 são criados o MEB e os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), ambas as experiências inspiradas no MPC. Em 1962 é criada a CEPLAR na Paraíba. Em 1963 ocorre a experiência de alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte. Chegando ao âmbito nacional, em 1963, com a criação do Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação baseado no método Paulo Freire (GADOTTI, 1996; COELHO, 2002; BRANDÃO, 2006).

Com o golpe civil-militar em abril de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi extinto. Paulo Freire e outros educadores envolvidos com a educação popular foram perseguidos. Em setembro de 1964 Paulo Freire asilou-se na embaixada da Bolívia e posteriormente no Chile. A repressão sofrida pelos movimentos de educação popular logo no início da ditadura militar expressa a intensão do novo regime de acabar e apagar as políticas de cunho popular do governo anterior. De acordo com Alves (2014), o MEB foi o único dos movimentos de educação popular do período a sobreviver após o golpe. A manutenção de suas atividades durante o período pós-64 só foi possível por meio da alteração de suas linhas políticas e propostas iniciais. Tal reestruturação, entretanto, não impediu a perseguição e o afastamento de diversos dirigentes do MEB (Alves, 2014). Segundo Alves,

A continuação do MEB nos moldes em que fora concebido começa a mostrar-se insustentável devido a fatores que levaram ao seu futuro desmantelamento: problemas com a liberação de verbas para a manutenção da estrutura inicial do projeto; perseguição e afastamento de militantes leigos, principalmente os ligados ao trabalho de base, que eram as pessoas responsáveis pela elaboração dos conteúdos e roteiros de aulas radiofônicas; fechamento de sistemas que operavam em alguns estados da região Nordeste, com a mudança de foco do Movimento para a região Norte do país (ALVES, 2014: 131).

Mostrando seu devido desprezo ao MEB, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, como forma de, ao mesmo tempo, atender às demandas por alfabetização e controlar o que era ensinado. O MOBRAL se apropriou de parte do método Paulo Freire, como por exemplo o uso de palavras geradoras. Com o endurecimento do regime militar, o MOBRAL se autonomiza das políticas educacionais tanto no aspecto programático quanto na forma de financiamento; centraliza o planejamento e avaliação do ensino, com a produção centralizada do material didático e forte treinamento dos monitores; e descentraliza a infraestrutura de execução do programa para aumentar sua abrangência (HADDAD & DI PIERRO, 2000). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000),

O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos (HADDAD & DI PIERRO, 2000:116).

Na década de 1980 a então já comprovada ineficiência do MOBRAL de erradicar o analfabetismo somada aos seus altos custos levaram ao seu fim.

A Igreja Católica, ao longo das décadas de 1960 e 1970 desenvolveu intensamente ações de evangelização dos trabalhadores rurais, dentre elas inseria-se o MEB, formando lideranças religiosas e também políticas. Ao mesmo tempo em que a instituição atuava pela organização dos trabalhadores rurais e pela luta por direito, também procurava afastá-los do perigo do comunismo. Com o golpe civil-militar, a Igreja passa a ser o espaço possível de atuação política

das organizações e trabalhadores rurais.

Segundo Novaes, embora a Igreja Católica tenha decretado apoio ao golpe de 1964 e ao governo instituído, após o Ato Institucional nº5 de 1968 – o qual aumentou a repressão e controle nos municípios e estados, e cassou direitos civis –, a defesa das ações do regime mostrava incompatibilidade com a Igreja. A autora afirma que, “em termos políticos, a ditadura militar violando os mais elementares “direitos humanos” foi, muitas vezes, moralmente interpelada por membros da hierarquia eclesiástica” (NOVAES, 1997:118). Em 1961, o Concílio do Vaticano II já colocava a necessidade de uma renovação da ação pastoral (NOVAES, 1997). A II Conferência de Bispos Latino-americanos realizada em Medellín, na Colômbia, em outubro de 1968 foi um marco neste sentido. Segundo Novaes, nos documentos do encontro “destacaram-se a noção de *pecado social*, a denúncia da *violência institucionalizada* (referência direta às ditaduras militares no continente), o acento na questão da *libertação* e o apoio às CEBs emergentes” (NOVAES, 1997: 118). Para Novaes, mesmo que estas novas declarações seguissem as orientações episcopais do início da década de 1960, na sua visão, este momento apresenta uma descontinuidade, visto que não se trata mais de desempenhar um papel supletivo junto aos pobres, mas de unir a fé e vida a partir da ótica dos oprimidos (NOVAES, 1997). Neste contexto de reflexão sobre a ação da igreja surge a Teologia da Libertação, corrente teológica latino-americana que irá se colocar ativamente ao lado dos excluídos e ler criticamente o mundo a partir das relações de poder e opressão. Para tanto, os adeptos desta corrente de pensamento permitiam a intensa troca entre fé, ciência e política.

Como forma de se aproximar mais das populações mais pobres a Igreja cria as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). As CEBs representaram uma ação territorializada da Igreja Católica, que no âmbito local articulava os fiéis a partir de uma leitura bíblica contextualizada à realidade local e da organização política para a transformação social. As CEBs traziam a ideia de que os oprimidos evangelizados é que deveriam, eles mesmos, tornarem-se agentes da pastoral, junto ao clero e outros leigos. Isso implicava uma mudança no mundo religioso, visto que ser cristão significaria também participar da transformação da Igreja e da sociedade, ao mesmo tempo. Outra instituição que marca esta ação política da Igreja é a Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975, um organismo pastoral autônomo e reconhecido pela CNBB. Durante muito tempo teve o papel, principalmente, de publicizar os conflitos e violências no campo no Brasil e articular suas instâncias nos diferentes níveis, compartilhando as experiências das lutas sociais. Segundo Novaes, no Nordeste,

[...] destacaram-se as pastorais Rurais Ligadas às Dioceses, que, em uma peculiar proposta de conexão entre fé e política, incentivaram a constituição das Comunidades Eclesiais de Base enquanto espaços de luta, para ter acesso à terra e nela permanecer. A partir de toda a simbologia continuada nas imagens bíblicas sobre a terra prometida, colocou-se a possibilidade de sacralizar a política e fazer emergir um discurso político com características proféticas (NOVAES, 1997: 119).

A CPT se expandiu rapidamente pelo país, ao final da década de 1980 já existiam 15 regionais. A igreja não só oferecia uma opção para organização política dos trabalhadores rurais como também fazia crítica às ações sindicais consolidadas no momento. No âmbito das regionais da CPT e das CEBs realizavam-se ações educativas conforme a necessidade colocada pelos participantes do território que atuava. Os círculos bíblicos das CEBs promoviam a formação política a partir da leitura da bíblia, assim como ações de alfabetização eram comuns nestes espaços. O método Paulo Freire e as experiências dos movimentos de educação popular pré-1964 são a base das ações das CEBs.

Como abordei aqui, antes do golpe os trabalhadores rurais encontravam-se num intenso

processo de organização e mobilização política e a reforma agrária estava em pauta. Com a ditadura, a repressão militar a estes trabalhadores e suas organizações foi muito forte. No período da ditadura civil-militar os conflitos por questões trabalhistas e os conflitos pelo acesso à terra se agravaram no meio rural. Grandes obras como a construção de hidrelétricas e abertura de estradas deslocavam grandes contingentes populacionais que agravavam a situação social. Destes conflitos emergiram movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e também o movimento de renovação do sindicalismo rural²⁸ que puderam se expressar e organizar formalmente com o fim do regime civil-militar. A emergência destes movimentos gesta também outro olhar sobre a educação no meio rural e para os trabalhadores rurais.

Antes de avançar na década de 1970, é preciso registrar que, ainda nos anos 1960, uma outra concepção de educação para as populações rurais, não menos influenciada pelos outros movimentos e experiências de educação popular, se estabeleceu entre os agricultores do estado do Espírito Santo: a Pedagogia da Alternância. Em consonância com o cenário nacional, na década de 1960, o estado do Espírito Santo convivia com intenso êxodo rural, especialmente da população rural jovem. Na região sul do Espírito Santo, o trabalho de base da Igreja Católica, através do padre italiano Humberto Pietrogrande, promovia a mobilização e organização dos agricultores da região por direitos e melhoria da qualidade de vida. O acesso à educação era uma das grandes demandas dos agricultores. De acordo com Menezes (2013), junto ao padre Pietrogrande trabalhavam outros padres da Companhia de Jesus com o objetivo de experimentar ações de promoção e um desenvolvimento local e comunitário.

Nas suas idas e vindas da Itália, seu país de origem, Pietrogrande trouxe a experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Estas escolas eram associações locais de agricultores, sem fins lucrativos, que trabalhavam a integração escola-família-comunidade, por meio dos princípios e práticas da Pedagogia da Alternância – da qual tratarei com maior detalhe na próxima sessão – e em prol do desenvolvimento local. A ideia de trazer a experiência das EFAs italianas para o Brasil ganhou adeptos também na Itália. Segundo Queiroz (1997), no ano de 1966 foi criada em Pádua, na Itália, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo, a qual promoveu o intercâmbio de agricultores do Espírito Santo com as experiências das EFAs na Itália, proporcionando o início da implementação do projeto no Brasil. Em 1968 é fundado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o objetivo de promover a educação, por meio da ação comunitária junto aos agricultores rurais do estado. De acordo com Queiroz (1997), inicialmente o MEPES centrava suas ações na promoção da educação, posteriormente ampliava as mesmas para outras áreas, como a saúde. Por meio da ação do MEPES, em 1969 é criada a EFA de Anchieta, a primeira EFA do Brasil. Os alunos ficavam 15 dias na escola e 15 dias nas suas comunidades de origem, desenvolvendo atividades práticas orientadas nas propriedades de suas famílias. A proposta era fazer dialogar os conhecimentos das famílias e comunidades com aquele apreendido na escola. Um diferencial

²⁸ Também na década de 1970 trabalhadores rurais de diferentes partes do país com o apoio da CPT iniciaram um movimento de retomada das direções dos sindicatos rurais. As chamadas “oposições sindicais” traziam esta dimensão de retomada e renovação pois faziam duras críticas as práticas sindicais comuns à época, sendo a principal delas a chamada burocratização da luta sindical. Características como a prudência, a prioridade pela luta legal, a centralização, o verticalismo passam a ser duramente contestadas. De acordo com Medeiros (1989) a CPT investiu críticas ao fato do sindicalismo limitar a luta pela terra às vias administrativas e jurídicas de ação, a qual entendia ser ineficaz.

desta proposta de escola, mesmo com a mediação do padre Pietrogrande e posteriormente do MEPES, é o fato de os próprios agricultores serem protagonistas na gestão da escola (por meio da associação) e na implementação da proposta pedagógica. O modelo rapidamente se expandiu pelo estado e Brasil nas décadas seguintes, como veremos a seguir. Por conta da proximidade do movimento com a igreja católica e o sindicalismo rural, o movimento se expandiu por outros estados, como Bahia e Minas Gerais.

Em outra parte também rural do país surgia um movimento social que, embora não tivesse como sua principal bandeira a educação, foi o lugar de importantes experiências em educação: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST surge em 1979 como fruto da intensificação da luta de trabalhadores rurais pelo acesso à terra na região sul do país. Utilizando-se da ocupação de terras improdutivas, o MST buscava pressionar os governantes pela reforma agrária. Com o apoio da Igreja católica e com a abertura do regime político, o MST se expande enquanto movimento pelo país. Nos acampamentos levantados nas ações de ocupação de terras as famílias se organizavam para garantir o básico: alimentação, produção, segurança. Neste processo organizativo interno dos acampamentos foi surgindo a necessidade de promover ações de educação. Neste momento inicial surgem as escolas de acampamento, que posteriormente foram chamadas de escolas itinerantes – pelo fato de que mudavam de lugar, acompanhando os alunos, junto com a dinâmica das ocupações de terra –, nas quais começou a ser gestada uma forma de educar que contribuísse para a luta dos trabalhadores sem-terra. Esta foi a gênese da discussão de educação do movimento, que ao longo dos anos se amplia tomando as proporções de um movimento pela Educação do Campo, feita pelos trabalhadores rurais, para os trabalhadores rurais. Na próxima sessão deste capítulo a experiência com educação do MST será abordada com maior detalhe.

Já no final da década de 1970 a sociedade civil organizada começa a pressionar pela abertura política e o retorno ao estado de legalidade. Os agitados anos 1980 assistem à volta dos partidos políticos, a campanha pelas Diretas Já, a Constituinte e a intensificação da luta pelos direitos sociais. A constituição de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, um dever do Estado e da família, e prescreve que deva haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). O entendimento da educação formal como um direito se amplia e a escola passa a ser vista como local de disputa e formação de visões de mundo e não mais como um espaço apenas de reprodução social da ordem vigente (PALUDO, 2010). Segundo Paludo (2010), a educação popular se consolida e avança na sua sistematização, elaboração teórica e práticas educativas, em sua maioria em espaços não formais. Paludo (2010) cita como exemplo diversas organizações sociais que na década de 1980 protagonizaram experiências de educação popular: CEBs, CPT, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Pastorais Populares, movimentos de bairro, movimento sindical, MST, MAB, movimentos de luta pela moradia, movimentos de justiça e direitos humanos, movimento negro, entre outros. É na década de 1980 também que se populariza e amplia a leitura e uso dos livros de Paulo Freire, que durante alguns anos foram proibidos de serem publicados no país.

Esta seção teve o objetivo de mapear as principais experiências educacionais voltadas para as populações rurais até a década 1980. Meu esforço foi, a partir da bibliografia existente da qual tomei conhecimento, explicitar a diversidade de ações em educação realizadas e suas também diversas concepções. Foi interessante perceber que a narrativa construída (em trabalhos acadêmicos, livros e artigos) sobre a história da educação rural no país está centrada, principalmente, nas ações do Estado e parcerias deste com organizações privadas. O peso da iniciativa privada na organização do ensino rural pode ser observado desde os primeiros registros e também na própria legislação, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que em seu art. 105 estabeleceu que “os poderes públicos

instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Vimos que, para executar políticas educacionais voltadas para as populações rurais, os gestores públicos lançaram mão de alguns meios: “a) colaboração com entidades ou organizações (locais públicas e privadas); b) realizações isoladas para efeito de demonstração ou experiência; c) convênios com entidades financeiras para determinados serviços; e d) atividades abrangendo somente um aspecto da questão, por exemplo: organizações cooperativas, formação de líderes” (CALAZANS, CASTRO & SILVA, 1981: 180). O discurso da participação e mobilização comunitária esteve associado a estas políticas como forma de garantir não só adesão, mas também apoio logístico aos programas educacionais executados nas áreas rurais. Apesar de ter sido comum a estes programas de educação rural contar com a participação voluntária de líderes comunitários e trabalhadores rurais, são escassos os registros históricos sobre como as populações rurais agiam e reagem às propostas educacionais que lhes eram apresentadas, ou mesmo à ausência delas (CALAZANS, CASTRO & SILVA, 1981).

Na década de 1960, no período pré-1964, viu-se surgirem experiências que inverteram desta lógica. Nestas, a participação popular não é mais coadjuvante, passa a ser o elemento principal de algumas políticas de educação que surgiam naquele momento, as quais são chamadas de educação popular. O movimento contra hegemônico de educação popular do período pré-1964 encontra brechas para se desenvolver no seio do aparato Estatal, ainda contando com mediadores como associações, sindicatos e a igreja católica. A participação popular então se coloca de outra forma. No período da ditadura militar esta lógica se altera significativamente. As políticas estatais de educação agrícola voltadas para a população rural ganham força, assim como o autoritarismo expresso no difusionismo de técnicas agrícolas. Ao mesmo tempo, experiências de educação em áreas rurais se desenvolvem à margem do aparato estatal, promovidas e/ou apoiadas por setores progressistas da Igreja Católica e contando com forte mobilização e participação popular.

Na história da educação rural pode-se identificar mudanças significativas no padrão das relações entre Estado e Sociedade civil, que muitas vezes são minimizadas por narrativas centradas no papel do Estado. Em se tratando de políticas públicas para o meio rural brasileiro, a não centralidade do Estado parece ser mais evidente, por conta da presença tímida do aparato estatal nestes territórios. Isso resultou na procura do Estado pelo setor privado para promover ações educacionais em áreas rurais e também em iniciativas educacionais à margem do aparato estatal. Esta reflexão atenta para uma abordagem mais ampla dos programas, projetos e políticas públicas aqui tratados, a qual leva em consideração a grande variedade de atores e formas de mobilização que existem em torno de uma política pública, as interações entre os governos e outros grupos e instituições sociais, assim como os conflitos em torno das ideias e interesses (SOUZA, 2006). Coexiste também com a história da educação, cuja narrativa está centrada no Estado, outra história não documentada, que tem vida no dia a dia das práticas educativas.

1.3 O surgimento da Educação do Campo.

Na trajetória das experiências em educação destinadas às populações rurais, a década de 1990 se destaca pelo surgimento de uma articulação nacional que mobilizou diferentes setores da sociedade que influenciou as políticas públicas educacionais voltadas para as populações rurais. Tal articulação nacional se inicia a partir da mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo direito à educação contextualizada à realidade nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária.

No início da década de 1990 o MST, como poderá ser visto na próxima seção deste

capítulo, já acumulava experiências educativas nos acampamentos e assentamentos promovidas pelo próprio movimento. O movimento incorporou a tarefa de lutar pela educação dos sem-terra, tomando para si também a bandeira da luta pela educação pública, de qualidade e contextualizada às realidades dos territórios da reforma agrária. Também nos anos 1990 o movimento já se encontrava organizado em diversos estados da federação e nacionalmente. Nesse momento, o MST exercia grande pressão sobre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pelos assentamentos rurais, para a criação de políticas públicas que elevassem a escolaridade dos assentados.

As universidades também jogaram papel fundamental nesta articulação nacional. Segundo Barroso (2011), a Universidade de Brasília (UnB) em 1996 criou um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (GTRA), composto por professores pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. O GTRA, existente até hoje, foi criado como objetivo não só desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre reforma agrária e desenvolvimento rural sustentável, mas também, naquele momento, dar visibilidade à questão agrária (BARROSO, 2011). Neste ano, a UnB e o Incra coordenaram o desenvolvimento do I Censo Nacional sobre Reforma Agrária junto a outras 37 universidades do país, cujos resultados apontaram para índices extremamente baixos de escolarização nos assentamentos (MOLINA, 2010).

Em 1997 foi realizado em Brasília o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), promovido a partir de uma parceria entre o GTRA da UnB, o MST, representado pelo seu Setor de Educação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e a CNBB. Neste encontro foi possível reunir e identificar diversas outras universidades e organizações que atuavam com o tema educação e reforma agrária (MOLINA, 2010).

O I ENERA é considerado como um marco na articulação, debate e reflexão iniciais sobre uma Educação do Campo (MOLINA, 2010; BONAMIGO, 2007; BARROSO, 2011). É neste encontro que surgem as primeiras discussões que resultam no Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA)²⁹. É também logo após o ENERA que os organizadores do encontro se desafiam a levantar um debate mais amplo sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012). Para tanto, MST, UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB decidem organizar outro evento para discutir a educação rural como um todo e também mobilizar as demais organizações e movimentos sociais do campo. É no âmbito da preparação deste segundo evento para discutir a educação rural que surge, segundo Caldart (2012), pela primeira vez, a expressão “Educação do Campo”. O texto base produzido como subsídio para as discussões do evento, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, traz uma explicação do porquê substituir o termo “educação rural” por “Educação do Campo”:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, como objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas e culturas dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (FERNANDES,

²⁹ Após o encontro, INCRA, MST e universidades, em especial a UnB, reuniram-se diversas vezes até a criação do programa no ano seguinte. O Programa é instituído em 16 de abril de 1998, por meio da portaria 10/98 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, sob coordenação do INCRA.

CERIOLO & CALDART, 1998: 9).

A primeira preocupação dos organizadores do evento, especialmente dos militantes e teóricos do MST, era se contrapor ao que se denominou historicamente como educação rural, na sua forma e conteúdo (CALDART, 2012). A segunda preocupação estava no resgate do conceito “camponês”, um conceito histórico e político de significado genérico, com a pretensão de representar uma grande diversidade de sujeitos, trabalhadores rurais, e suas lutas de resistência (FERNANDES, CERIOLO & CALDART, 1998).

Em julho de 1998 – um ano após o I ENERA – é realizada em Brasília a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, também organizada pela CNBB, UnB, MST, UNESCO e UNICEF. De acordo com documento disponível no site do GTRA³⁰, a conferência foi precedida de 20 encontros estaduais e a conferência em si contou com 1.000 delegados de todo o país e 150 convidados, dentre organizações não governamentais, movimentos sociais e universidades.

Nesta conferência se constrói uma articulação nacional pela Educação do Campo composta por diferentes movimentos e organizações sociais rurais. Para a ampliação da luta pela educação nos assentamentos e acampamentos para a luta por educação no meio rural como um todo, foi necessário,

[...] articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (CALDART, 2012: 261).

Esta articulação ampla (movimentos e organizações sociais e universidades) permitiu uma maior influência na agenda pública governamental e uma reflexão teórico-prática mais ampla sobre as diferentes realidades da educação nas áreas rurais do país. Estes atores passaram a realizar ações conjuntas pela escolarização da população rural em nível nacional: conferências, encontros, reuniões, seminários.

A Educação do Campo, enquanto conceito, traz uma reflexão sobre as práticas e políticas de educação voltadas para a população rural e também sobre aquelas promovidas pelos trabalhadores rurais e suas organizações. O conceito nasce a partir de questões práticas, para depois tornar-se uma reflexão teórica. O conceito, ao mesmo tempo, propõe e projeta novas práticas educativas, currículos e formas de construir políticas públicas a partir das necessidades, experiências, modos de ser, viver e produzir dos trabalhadores rurais (CALDART, 2012). O uso do termo educação “do” campo ao invés de educação “no” campo expressa esta construção do entendimento sobre o direito das populações rurais à escola no local onde vivem e também o direito de participar ativamente da construção desta educação, para que esta esteja vinculada às suas necessidades (CALDART, 2012). Caldart afirma que,

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que

³⁰ Disponível em:

<http://www.unb.br/administracao/decanatos/gtra/downloads/por_uma_educacao_basica_do_campo.doc>.

não deve ser o Estado o educador do povo) (CALDART, 2012: 264).

Esta afirmação expressa bem o entendimento de que a Educação do Campo não deve ser só uma proposta de educação realizada no meio rural, mas uma proposta de educação realizada pela população do campo e para a população do campo. Neste âmbito, como venho sinalizando, se alarga a compreensão sobre as políticas públicas. Há uma contestação em relação à exclusividade do Estado em elaborar e implementar políticas públicas. Após décadas de políticas educacionais compensatórias, que identificavam o agricultor como atrasado, e lhe prescreviam “soluções” tecnológicas para superar este atraso, os recursos dispendidos não contribuíram nem mesmo para acabar com o analfabetismo. Diante desta realidade e de uma maior abertura do Estado para o diálogo e participação, os movimentos sociais do campo se colocam como capazes de elaborar e implementar políticas públicas como as de educação.

Também a Educação do Campo questiona a exclusividade da escola como *locus* do processo educativo. Embora a educação seja interpretada como um direito das populações rurais e um dever do Estado, a Educação do Campo constrói o entendimento de que o ato de educar vai além da instituição escolar, e é importante que assim seja. A própria luta e organização social são entendidos como processos educativos. Caldart (2003), ao refletir sobre a escola e o MST, argumenta que:

É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e aprender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudem a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles. [...]. Sem considerar as pedagogias ou o movimento pedagógico que forma o sujeito de nome Sem Terra, e sem buscar vincular-se de alguma maneira a ele, a escola não consegue enraizar-se e nem ajuda a enraizar os Sem Terra. Além disso, seu projeto pedagógico fica mais pobre, contribuindo menos do que poderia na formação humana. Este processo tem mão dupla: o movimento social precisa se ocupar da escola e a escola precisa se ocupar do movimento social (CALDART, 2003:71).

Portanto, a importância da escola não é questionada, mas sim sua exclusividade no processo educativo. Como está na próxima sessão com maior detalhe, os projetos pedagógicos desenvolvidos a partir da concepção de Educação do Campo, ampliaram a noção de processo educativo, considerando não só a escola como o lugar da aprendizagem, mas também a família, a comunidade, o trabalho, o meio ambiente e a organização social e política, seguindo a tradição das experiências de educação popular.

Para compreender a complexidade deste conceito, é necessário olhar para sua historicidade. Esta tensão entre lutar pelo direito à educação pública e gratuita, e ao mesmo tempo questioná-la, quanto à sua forma, conteúdo e gestão, moveu naquele momento (e ainda move até hoje) os movimentos sociais que empunharam a bandeira da Educação do Campo. A ideia defendida é que a Educação do Campo não fique refém da lógica constitutiva da instituição escolar, que seu projeto educativo vá além da escola tradicional e do modelo de sociedade que esta escola representa. Caldart descreve que, “a Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate” (CALDART, 2009: 38). Não se tratava, entretanto, de questionar a universalidade da educação, mas buscar a inclusão da Educação do Campo nas políticas educacionais,

A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em

todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. [...]. Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica [...] (CALDART, 2009: 46).

Na década de 1990 (e ainda hoje, mesmo que com menor intensidade), a questão da escolarização se colocava como urgente para as populações rurais e também das cidades. Ainda assim, a Educação do Campo nasce associada à luta por direitos historicamente negados às populações rurais e necessários para a promoção do meio rural como um lugar para se viver, como por exemplo, o direito à terra, à reforma agrária, à saúde, à soberania alimentar, dentre outros. Por isso a Educação do Campo também não se resume às suas proposições pedagógicas, é também uma crítica a um modelo de sociedade e suas relações sociais de produção (CALDART, 2009)

É importante destacar que o MST foi o ator principal na elaboração deste conceito, sistematizando e teorizando a partir das práticas educativas e lutas no âmbito da Educação do Campo. Roseli Caldart³¹, militante do MST, é uma das principais teóricas da Educação do Campo, embora o conceito tenha sido adotado, utilizado e ressignificado por outros movimentos, organizações e até pelo Estado, como descrevo seguir. Nas décadas seguintes, Educação do Campo passou a nomear seminários, conferências, encontros, cursos, políticas públicas, programas e leis, assim como, a Educação do Campo foi tema de inúmeros trabalhos no campo acadêmico (artigos, pesquisas, teses e dissertações) que contribuíram para a consolidação do conceito. É claro que esta consolidação da Educação do Campo como referência não se deu sem conflitos como será abordado ainda neste capítulo.

1.4 Experiências em Educação do Campo protagonizadas por organizações e movimentos sociais: o caso dos CEFFAs e do MST

Nesta seção destaco as experiências em educação do campo promovidas no âmbito dos CEFFAs e pelo MST. De um lado, os CEFFAs como uma rede de organizações locais, regionais e nacionais de agricultores não homogênea e nem mesmo coesa, mas com uma experiência comum de educação que junta a Pedagogia da Alternância e a gestão local a partir das associações para promover a formação dos sujeitos do campo e o desenvolvimento do meio. De outro, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, movimento de luta pela terra organizado nacionalmente que tornou a luta pela educação nos territórios rurais uma das suas frentes de ação e construiu organização interna para promover o acesso dos seus membros e dos territórios em que se encontra organizado a uma educação contextualizada à luta pela terra e vida no campo. Estes dois atores protagonizaram experiências concretas em educação que foram amplamente sistematizadas e também abordadas por inúmeros trabalhos acadêmicos.

A seguir, farei uma breve exposição sobre a história destes atores, considerando que o objetivo maior é destacar a relação que estabeleceram ao longo de suas trajetórias com o Estado para conseguir promover a Educação do Campo nos territórios em que atuam.

³¹ Roseli Salette Caldart é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

1.4.1 Os CEFFAs

Os Centros Familiares de Formação por Alternância nomeiam o conjunto de associações sem fins lucrativos que promovem a formação, Educação Básica e profissional, por meio da Pedagogia da Alternância no Brasil. Os CEFFAs têm origem na França com as *Maisons Familiales Rurales*, as Casas Familiares Rurais (CONCAGH, 1989; NOSELLA, 1997; BEGNAMI, 2003; QUEIROZ, 1997 e 2004; GIMONET, 2007). Agricultores do Sudoeste da França da década de 1930 começaram a questionar os conhecimentos e formas de ensino das escolas que seus filhos tinham acesso, por conta do alto índice de evasão escolar que evidenciava a incompatibilidade do ensino com a vida dos alunos, e especialmente com o trabalho agrícola. Organizados por meio dos sindicatos rurais e com o apoio de setores da Igreja Católica que atuavam com o movimento cristão de ação social *Le Sillon*³² (GIMONET, 2007), os agricultores encontraram uma solução para que seus filhos continuassem a frequentar a escola: “[...] criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida cotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar” (GIMONET, 2007: 22). Os agricultores, em associação, criam escolas cujo método de ensino alternava períodos em que os alunos ficavam na escola com períodos de trabalho na propriedade familiar.

Na França da década de 1940 já havia cerca de 50 associações, momento em que foi criada a *Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d’Education et d’Orientation* (UNMEFRO). Entretanto, de acordo com Gimonet (1999), somente na década de 1960, 25 anos depois da criação da primeira MFR, o governo francês reconheceu a Pedagogia da Alternância como modalidade e com isso possibilitou o financiamento do Estado (GIMONET, 1999). As MFRs nascem com a preocupação com o desenvolvimento da produção agrícola e, posteriormente, passam a se preocupar com o desenvolvimento rural. Há um processo de diversificação dos tipos de formação, que passam a abranger também a área de serviços (educação, saúde, comércio, mecânica, construção, etc.) e não apenas o agrícola, como forma de atender às demandas da população e também acolher os jovens de forma mais heterogênea (GIMONET, 1999).

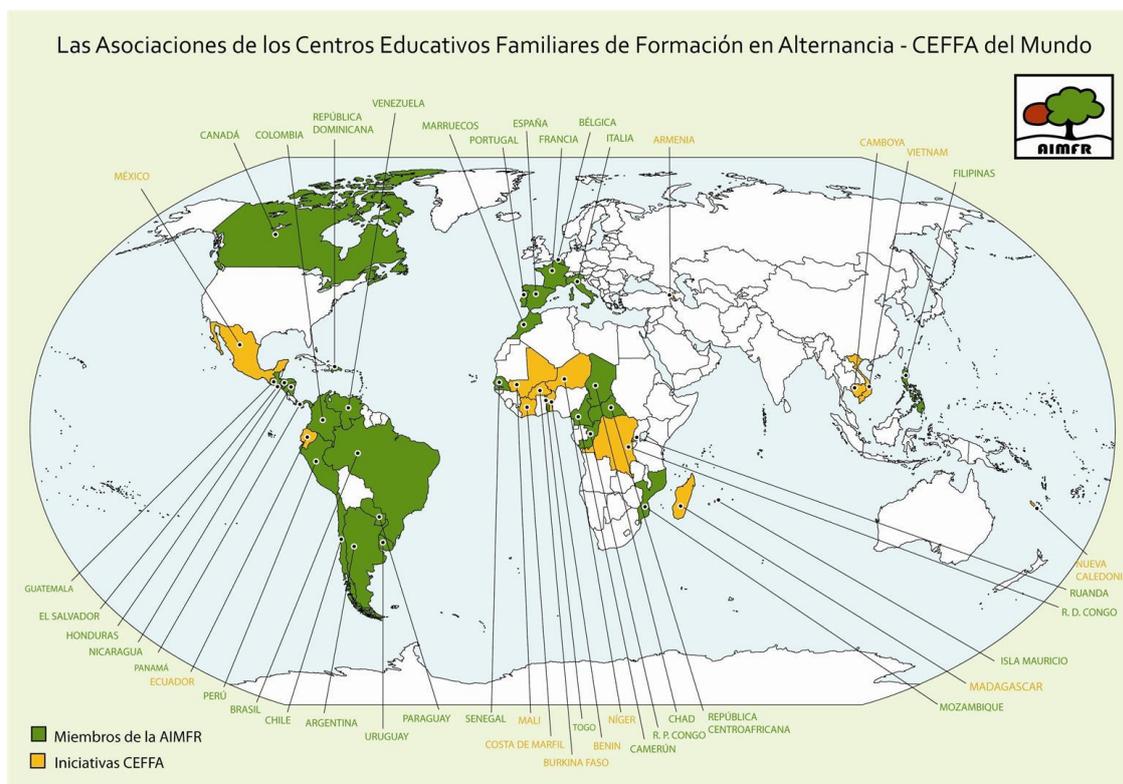
Ainda na década de 1950 ocorre a internacionalização das *Maisons* chegando primeiro na Itália onde as *Maisons* foram denominadas Escolas Família Agrícola. Posteriormente o modelo de escola chega ao continente Africano, América do Sul, Oceania, Ásia e, por último, à América do Norte. Na medida em que vão se espalhando pelo mundo as MFRs recebem diferentes denominações e são ressignificadas pelos contextos locais (GIMONET, 1999). No âmbito internacional as MFRs recebem a denominação CEFFA, Centro Familiar de Formação por Alternância. Após diversos encontros internacionais realizados entre os diferentes CEFFAs (em 1969 na França, em 1971 na Espanha, e em 1974 na Itália), colocou-se a necessidade de formação de uma associação internacional para promover a Pedagogia da Alternância e articular os CEFFAs no mundo. Em 1975, em um congresso realizado em Dakar, no Senegal, com a presença de 19 países, nasce a *Association Internationale des Maisons Familiales Rurales*, que em 1996 passa a se denominar *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR). De acordo com Santos (2006), a UNMFREO, durante muito

³² Criado no final do século XIX, o movimento *Le Sillon*, liderado por Marc Sangnier, tinha como objetivo promover a ação comunitária aproximando a Igreja dos ideais republicanos e socialistas, e ao mesmo tempo, opondo-se aos setores mais conservadores da igreja e ao marxismo e movimentos trabalhistas. O movimento promovia ações de educação popular por meio de jornais, revistas nos chamados círculos de educação católica nos quais se discutia religião e sociedade (GIMONET, 2007).

tempo, tem articulado recursos junto ao governo francês para apoiar as CFRs em outros países. Segundo a autora, o Ministério da Cooperação e do Desenvolvimento da França já apoiou os países africanos e o Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Comissão da Comunidade Europeia já apoiou as CFRs da América Latina. Tal apoio se dá pela oferta de assistência técnica, organização de intercâmbios Brasil-França entre os dirigentes das associações, alunos e monitores como forma de manter vivo os princípios das *Maisons*.

Atualmente, a AIMFR conta mais de mil CEFFAs associados, segundo descrição no *site* da organização, distribuídos em 40 países e envolvendo cerca de 150.000 famílias. O mapa abaixo retirado do *site* da AIMFR demonstra a expansão do movimento pelo mundo:

Figura 1 – Os CEFFAs pelo mundo



Fonte: site AIMFR, disponível em: < <http://www.aimfr.org/en/paises-miembroso.html> > acessado em 01/02/2015.

Segundo Gimonet (2007), teórico do movimento CEFFA, a Pedagogia da Alternância foi sendo criada na prática do dia a dia, a partir da experimentação desta associação de agricultores. Por isso, afirma que a Pedagogia da Alternância não foi elaborada através de teoria, mas pela implementação e experimentação dos processos pedagógicos (GIMONET, 2007). Somente após este movimento inicial de experimentação aconteceram as primeiras sistematizações que possibilitaram o diálogo com as universidades e diferentes correntes pedagógicas e filosóficas que influenciaram a consolidação da proposta de ensino. Para o autor, essa elaboração progressiva da Pedagogia da Alternância se dá a partir da pesquisa-ação nas MFRs e da pesquisa sobre práticas de outros movimentos pedagógicos. Gimonet (1997) cita como influências ao longo desta trajetória: Célestin Freinet, Ovide Decroly, Jhon Dewey, Roger Cousinet, Maria Montessori, Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire, e Edgar Morin.

Da preocupação inicial com a necessidade de se alternar trabalho e estudo para garantir a permanência dos alunos nas escolas surgiram outras preocupações e questionamentos como,

por exemplo: os conteúdos ministrados nas escolas não tinham nenhuma relação com a realidade dos alunos; a hierarquização dos conhecimentos e o papel dos professores começam a ser questionados; a importância dos pais e parceiros no processo educativo como co-formadores. Aos poucos, a prática pedagógica nas CFRs vai se complexificando (GIMONET, 2007).

Na proposta da Pedagogia da Alternância, a experiência/ experimentação tem primazia no processo de ensino e aprendizado. A alternância entre o centro de formação – a escola – e o meio familiar ou sócio profissional é assim desenhada não apenas como forma de garantir o trabalho dos jovens na unidade de produção familiar, mas também como forma de fazer os conteúdos escolares dialogarem com as experiências do meio, da família, ou do meio sócio profissional – três denominações utilizadas pelos CEFFAs. No início, o meio sócio profissional se resumia a unidade produtiva familiar, posteriormente, a experimentação profissional no âmbito das empresas começou a ser também realizada pelos CEFFAs, especialmente na França. A Pedagogia da Alternância, segundo Gimonet (2007), propõe uma formação contínua na descontinuidade do tempo-espço da aprendizagem. Para tanto, promove a interação entre os dois espaços-tempo, o centro de formação e o meio sócio profissional. Gimonet (2007) esquematizou a sequência de ensino aprendizado da seguinte forma:

Tabela 1 – Os espaços-tempos no processo de ensino aprendizagem dos CEFFAs

1. Meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. Meio familiar, profissional, social
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise • Saberes experienciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização e estruturação • Conceitualização • Saberes teóricos-formais 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação – ação • Experimentação • Saberes-ações

Fonte: reprodução a partir de GIMONET (2007).

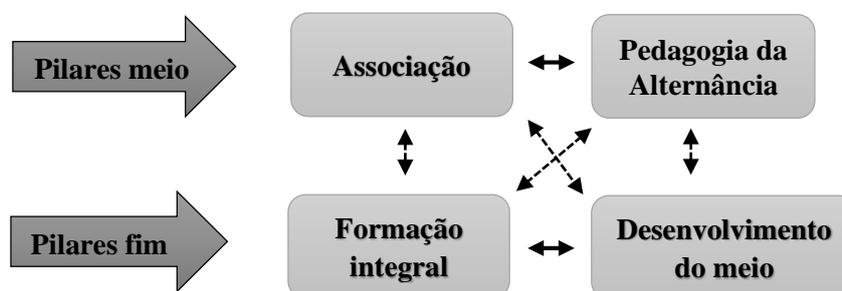
O quadro acima evidencia um movimento de ir e vir sucessivo entre a escola e o território na proposta da Pedagogia da Alternância. O aluno observa sua realidade, leva para a sala de aula, compartilha, reflete e analisa a mesma sob orientação dos monitores, elabora novas interrogações e experimenta o aprendizado voltando ao território.

Aos poucos, foram sendo desenvolvidas atividades e instrumentos pedagógicos que facilitassem o diálogo entre a escola e o meio, bem como a reflexão e sistematização da experiência e experimentação, como por exemplo, cadernos de registros de informações das atividades desenvolvidas em ambos os espaços educativos (escola e meio), fichas pedagógicas de integração dos conteúdos, plano de estudos, visita às famílias, pesquisas, dias de campo, o projeto profissional de vida, entre outros. Nessas atividades e instrumentos pedagógicos, o aluno é compreendido como portador de saberes oriundos de sua experiência de vida (pessoal, familiar, profissional) a serem compartilhados. Hoje, há diferentes denominações e usos destes instrumentos e atividades nos CEFFAs existentes no mundo, que têm como função articular os diferentes tempos e espaços da formação.

Outra característica importante assumida pela Pedagogia da Alternância foi a organização dos conteúdos das disciplinas e também das alternâncias por temas. A organização temática cria unidades de formação entre as alternâncias, o que permite dar coerência e integrar conteúdos diversos de forma interdisciplinar. O chamado tema de estudo, segundo Gimonet (2007), tem a função de congregar diferentes olhares (histórico, geográfico, agrícola, matemático, químico, etc.). No Brasil, por conta da influência da pedagogia de Paulo Freire, o tema de estudo foi denominado tema gerador.

Gimonet (2007) sistematizou os quatro pilares do CEFFAs em uma figura que reproduzo abaixo:

Figura 2 – Os pilares dos CEFFAs



Fonte: reprodução GIMONET, 2007

São, portanto, finalidades dos CEFFAs a formação integral da pessoa e o desenvolvimento do meio em que os CEFFAs estão presentes. Para atingir estes objetivos os CEFFAs utilizam a associação e a Pedagogia da Alternância. Para Gimonet (2007), estes pilares são (ou deveriam ser) invariáveis em todos os CEFFAs. Uma formação integral, de acordo com Calvó (2006), permitiria à pessoa desenvolver seu próprio projeto de vida. E integral no sentido da totalidade da formação: social, profissional, escolar, cultural e cidadã. A escola proporcionaria não só o acesso à elevação da escolaridade, mas também a capacitação para o trabalho e o compromisso com o desenvolvimento social (CALVÓ, 2006). O desenvolvimento local, do meio em que está o CEFFA, se realizaria na medida em que a escola está olhando para as questões do território e refletindo a partir dela. O desenvolvimento seria então fruto desta reflexão, análise, observação e experimentação conjunta dos jovens com suas famílias em seu meio (CALVÓ, 2006).

Um CEFFA é composto pela associação (que congrega as famílias agricultoras e parceiros) e pelo centro de formação. A associação assume a responsabilidade jurídica do CEFFA, cabe à associação realizar a gestão administrativa e financeira do CEFFA. A associação é também responsável pelo projeto educativo e pela a integração escola-comunidade, desta forma, não se caracteriza apenas como uma estrutura jurídica e de gestão, mas como parte do processo educativo. A partir da associação, forma-se uma rede de corresponsáveis e parceiros locais dos CEFFAs. No início, a associação era composta somente pelas famílias de agricultores, posteriormente, na França, empresas e outras entidades parceiras passaram a compor a associação. O centro formativo é coordenado por uma equipe pedagógica geralmente composta pelo diretor e monitores que, junto à associação e parceiros, planejam e executam a proposta pedagógica. Os monitores são os professores, que assim são denominados nos CEFFAs como forma de se opor a tradicional confusão entre professor, mestre e conhecimento. Segundo GIMONET (2007), o professor (monitor) dos CEFFAs “[...] não é mais aquele que detém mais conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta, em direção às fontes do conhecimento, ajuda na estruturação destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário” (GIMONET, 2007:146). Inicialmente, eram acolhidos nos CEFFAs especialmente jovens já inseridos no mundo do trabalho e que estavam deixando a escola. Com a experiência de diferentes países o público beneficiário foi se ampliando (CALVÓ, 2006).

Em sua tese de doutorado, Calvó (2006) investiga os CEFFAs no mundo, analisando suas diversas características e tendências do movimento. Sobre a noção de desenvolvimento local

ou desenvolvimento do meio dos CEFFAs, Calvó (2006) afirma que esta noção é difusa, que não há uma definição precisa de desenvolvimento do meio no movimento CEFFAs, a noção de desenvolvimento local muda em função dos objetivos e contexto se encontra. Entretanto, algumas características como territorialidade – no sentido do desenvolvimento ocorrer em um espaço reduzido e mobilizando os atores ligados àquele lugar, sua história, identidade e cultura –, integração – no sentido de que o desenvolvimento ocorre a partir da mobilização de diferentes setores (econômico, social, cultural, etc.) –, coletividade, cooperação – no sentido que o desenvolvimento ocorre a partir da mobilização coletiva, por meio de ações conjuntas de diferentes atores – e sustentabilidade – no sentido de que o desenvolvimento deve durar, ou seja, garantir a sobrevivência dos seus resultados ao longo do tempo e dos recursos necessários para sua manutenção – podem ser facilmente encontradas nas diferentes versões e significados para o desenvolvimento utilizados pelos CEFFAs no mundo (CALVÓ, 2006).

Figura 3 - Síntese dos principais instrumentos, atividades e práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância utilizada pelos CEFFAs no Brasil³³

1

O ciclo de formação na Casa Familiar Rural obedece a uma rotina que começa na propriedade – vem ao centro de formação – e volta para a propriedade.

2

Formação voltada para a busca de respostas às necessidades locais e ao mesmo tempo ser compatível com a realidade dos jovens.

PESQUISA PARTICIPATIVA

Consiste em pesquisa realizada pela equipe pedagógica e estudantes no início do ano letivo junto às comunidades e famílias do território para mapear as problemáticas e questões vivenciadas que podem ser transformadas em temas geradores dos processos de ensino aprendizagem na CFRC. A pesquisa participativa também é utilizada por alguns CEFFAs no processo de seleção dos alunos.

PLANO DE FORMAÇÃO

Consiste em um documento, elaborado pela equipe pedagógica e associação da CFRC, que organiza e orienta os processos de ensino-aprendizagem no ano letivo. Trata-se de um planejamento que organiza temas geradores e conteúdos trabalhados por alternância. O Plano de formação também define cronograma de alternâncias (tempo escola e tempo comunidade) visitas às famílias, visitas técnicas, seminários, oficinas, estágio, entre outras atividades curriculares. A organização do plano de formação é interdisciplinar.

PLANO DE ESTUDO

O plano de estudo orienta o processo de ensino e aprendizagem a partir do tema gerador. Ele é elaborado pela equipe pedagógica do CEFFA a partir da **pesquisa participativa**. O Plano de Estudo orienta o estudante a trazer para o centro formativo a experiência vivenciada em sua família e comunidade, possibilitando a pesquisa, sistematização, reflexão e síntese do aprendizado sobre os temas geradores propostos.

³³ Esta síntese não ignora que os instrumentos e atividades dos CEFFAs se diferenciam tanto no que diz respeito à nomenclatura como no uso. A síntese tem como objetivo apresentar ao leitor um pouco da Pedagogia da Alternância utilizada pelos CEFFAs que, em si, não é objeto de estudo desta Tese.

COLOCAÇÃO EM COMUM

Atividade que ocorre no início de cada alternância no centro de formação, na qual os alunos fazem uma exposição sobre as pesquisas e atividades realizadas na comunidade e/ou unidade produtiva da família e seus aprendizados. Trata-se da socialização do Plano de Estudo e resultados de cada jovem, por meio de sua própria linguagem e ponto de vista,

CADERNO DA REALIDADE

É o caderno no qual o aluno arquiva todos os planos de estudos e relatórios de atividades ao longo de sua formação. Neste caderno são registradas também as sínteses individuais e coletivas dos planos de estudos, os avanços e descobertas individuais. O Caderno da realidade permite o estudante rever o histórico de seu processo formativo, retomar e ampliar reflexões já realizadas em anos anteriores.

VISITAS DE ESTUDO

Atividade tem como finalidade proporcionar os estudantes o contato com experiências realizadas fora do centro de formação e de sua comunidade. Trata-se de visitas a experiências produtivas diferenciadas, empresas, museus, institutos de pesquisa, universidades, o que permite ao aluno compartilhar conhecimentos para além de sua realidade imediata.

VISITA ÀS FAMÍLIAS

São visitas planejadas da equipe pedagógica da CFR às famílias dos estudantes, com objetivo de acompanhamento pedagógico e assessoria técnica. Nestas visitas se realiza avaliação conjunta e participativa sobre o desempenho do estudante, a participação da família na proposta pedagógica, e sobre o desenvolvimento da própria proposta pedagógica e gestão da CFRC. A equipe pedagógica também realiza assessoria técnica aos sistemas produtivos desenvolvidos pelas famílias.

PROJETO PROFISSIONAL DE VIDA

É o trabalho de conclusão do curso. Entretanto o mesmo é desenvolvido desde o primeiro ano do Ensino Médio Integrado. Ao final do curso o estudante deve apresentar um projeto técnico para sua atuação profissional. Ao longo de sua formação o estudante é instrumentalizado, por meio de conteúdos e metodologias, para produzir seu projeto. O objetivo desta ferramenta pedagógica é encaminhar o estudante para o trabalho, estimulando-o a implementar ou protagonizar ações de promoção de sistemas produtivos sustentáveis em seu território. O Projeto profissional de vida é um dos instrumentos de avaliação do aprendizado do estudante.

3

A avaliação nos CEFFAs geralmente é realizada de forma progressiva, durante as semanas de alternância ou mesmo durante a estada na comunidade e propriedade familiar, por meio do acompanhamento dos monitores e do caderno da realidade. Também são realizadas atividades avaliativas com o objetivo de mensurar o aprendizado dos alunos e o conhecimento por eles construído a partir dos temas geradores e das experiências produtivas (ARCAFAR-PA, 2014).

Fonte: ARCAFAR-PA, 2014; GIMONET, 2007; *site* MEPES.

No Brasil, os CEFFAs chegam primeiramente no estado do Espírito Santo, com a experiência italiana das Escola Família Agrícola, em 1969, no município de Anchieta. Em um contexto de crescente êxodo rural especialmente entre a população jovem do campo, os agricultores do sul do estado do Espírito Santo começaram a questionar a ausência da instituição

escolar no meio rural. Esta região contava com um forte trabalho de base da Igreja Católica, que se comprometeu com ações de educação popular e mobilização e organização dos trabalhadores rurais por melhores condições de vida e trabalho (MENESES, 2013). O padre italiano Humberto Pietrogrande que atuava na região trouxe a proposta pedagógica e mediou o intercâmbio entre os agentes locais e o movimento das EFAs na Itália. No início o movimento de criação e consolidação das EFAs no Espírito Santo contou com o apoio da cooperação Belga e Italiana. Rapidamente o movimento se expandiu pelo estado e em 1968 é fundado o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o objetivo de promover a educação, por meio da ação comunitária junto aos agricultores rurais do estado. Posteriormente, o MEPES amplia sua área de atuação para outros níveis de ensino (Educação Infantil) e saúde, adquirindo um caráter filantrópico.

O MEPES também cumpriu papel fundamental na expansão das EFAs pelo estado, garantindo a manutenção dos princípios, metodologia de ensino e também da denominação EFA. O MEPES também assessorou outras organizações e movimentos sociais que pretendiam promover ações educacionais em áreas rurais do estado. Nos anos de 1986 e 1987, por exemplo, assessorou o MST no norte do Estado, na discussão e definição do modelo de ensino de escolas primárias dos assentamentos da reforma agrária, de forma que estivessem contextualizadas à realidade destes territórios. Em 1988 foi criada a primeira Escola Popular de Assentamento (EPA) mantida pelo estado e coordenadas pelo MST. Posteriormente surgiram no estado as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) – pertencentes à rede municipal de ensino, mas dirigida por um conselho comunitário – também influenciadas pela experiência das EFAs e do MEPES (RODRIGUES, 2008).

Rodrigues (2008) caracteriza o surgimento das EFAs e do MEPES no Espírito Santo como um movimento de resistência à exclusão social e econômica dos agricultores. No início do movimento, o apoio da Igreja Católica, sindicatos, associações e famílias foi fundamental para a manutenção das EFAs. De acordo com Rodrigues (2008), os primeiros monitores das EFAs eram recrutados junto à comunidade, entre pessoas escolarizadas, com o Ensino Médio completo, e passavam por uma formação em Pedagogia da Alternância oferecida pelo MEPES. A maior preocupação das EFAs no início, segundo Rodrigues (2008), era oferecer aos jovens a iniciação profissional na agricultura. Isso fazia com que a preocupação com o reconhecimento dos órgãos oficiais e certificação dos alunos ficasse em segundo plano nestes anos iniciais.

Entretanto, a latente demanda por escolarização se expressava na própria insatisfação das famílias com a formação de curta duração e ausência de certificação que caracterizava o ensino nas EFAs. Nas décadas de 1970 e 1980, as EFAs do Espírito Santo passaram por algumas transformações para conseguirem ser reconhecidas pelo Estado, se aproximando mais do sistema oficial de ensino brasileiro e se afastando do modelo de alternância tradicional francês (RODRIGUES, 2008). Os cursos das EFAs inicialmente considerados como supletivo pelo Estado, passaram então a poder certificar os alunos no Ensino Fundamental segundo ciclo. Para tanto, as EFAs precisaram se adaptar ao currículo oficial, aumentar carga horária e diminuir a idade de ingresso de 14 para 10 anos (RODRIGUES, 2008). Posteriormente, as EFAs passaram a oferecer o Ensino Médio, também seguindo as regras do sistema oficial de ensino³⁴. Rodrigues (2008) ressalta que esta estratégia do MEPES de obter o reconhecimento das EFAs estava diretamente relacionada à diminuição dos recursos oriundos da cooperação internacional e a impossibilidade de receber recursos público por conta da ausência deste reconhecimento. A busca por financiamento público, entretanto, trazia o receio da perda da autonomia das

³⁴ As primeiras EFAs com Ensino Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio surgiram em 1976 e 1980 (RODRIGUES, 2008).

associações sob a gestão das EFAs (RODRIGUES, 2008).

No final da década de 1970 e na década de 1980 outras EFAs foram sendo criadas em outros estados e regiões do país. Segundo Rodrigues (2008), o MEPES teve papel importante na criação de EFAs em outros estados, como Bahia, Minas Gerais e Maranhão. No ano de 1982, em uma assembleia nacional das EFAs, é criada a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) com o objetivo de assessorar, representar, articular e coordenar as EFAs do país. A UNEFAB é associada a AIMFR.

No final dos anos 1980 surgem as Casas Familiares Rurais no Brasil, com influência direta das *Maisons* francesas. A criação das primeiras CFRs no Brasil vincula-se diretamente às iniciativas das MFRs francesas, por meio da UNMFRO, em movimento paralelo à expansão das EFAs (SANTOS, 2006; RODRIGUES, 2008). Outra característica da criação das CFRs no país é a própria relação da UNMFRO com o Estado. De acordo com Santos (2006), desde o início da tentativa de implementar as CFRs no Brasil, a UNMFRO dialogou com o Estado, diretamente com o MEC e governos estaduais. Um exemplo é a primeira tentativa de implementação de uma CFR no país, que ocorre no município de Arapiraca, no estado de Alagoas, região nordeste, por meio de cooperação que envolvia os governos brasileiro e francês e a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), no ano de 1981 (QUEIROZ, 2004; SANTOS, 2006; RODRIGUES, 2008; ESTEVAM, 2001). A tentativa de implementação da CFR na região não deu certo. Alguns anos depois, a UNMFRO empreende nova tentativa na região sul do País.

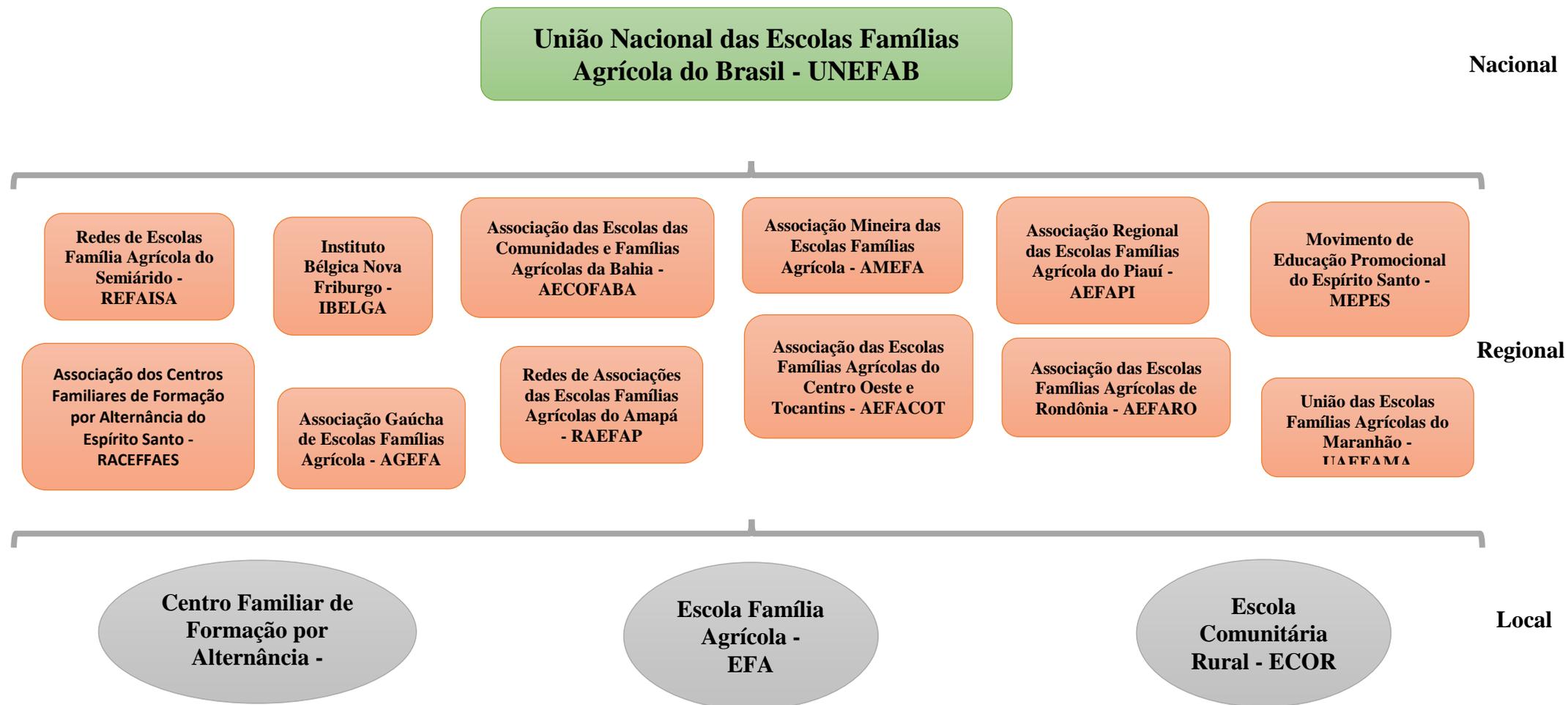
A primeira CFR surge então em Barracão, no Paraná, em 1989 e em 1990 surge a CFR de Santo Antônio do Sudoeste, também no Paraná (SANTOS, 2006). No estado do Paraná, a UNMFRO conseguiu o apoio dos governos estaduais e municipais, da ONG belga DISOP, e da embaixada francesa no Brasil. Esta ação de cooperação, segundo Queiroz (2004), tem início após um seminário franco-brasileiro realizado em 1985 no Paraná. Nesse ano, com o apoio do governo do estado do Paraná, foram feitos vários contatos e visitas às comunidades rurais do sudoeste do Paraná para apresentar o projeto CFR (ESTEVAM, 2001). Para Queiroz (2004), as primeiras CFRs no sul do país, criadas sob incentivo das *Maisons* francesas e com o apoio do Governo Estadual, expressavam prioridade da formação técnica à formação escolar básica. Estevam (2001), por exemplo, destaca que no início, o projeto CFR estava vinculado ao setor de Ensino Técnico Agrícola da Secretaria Estadual de Educação do Paraná e à Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná. Segundo Estevam (2001), havia um grande esforço da cooperação francesa para implementar mudanças na área agrícola, estimulando a agricultura familiar. A trajetória de proximidade das CFRs do Paraná com o governo do estado permitiu que as associações acessassem com certa regularidade recursos públicos. No ano de 1994, por exemplo, foi aprovado pelo governo do estado o Programa Casa Familiar Rural, composto com verbas das secretarias de educação, agricultura e fazenda (SILVA, 2006).

Rapidamente foram criadas outras CFRs no estado do Paraná e estados vizinhos, como Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Em junho de 1991 surge a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul (ARCAFAR-SUL), com sede em Barracão no Paraná, com o objetivo de representar, articular, assessorar e qualificar o trabalho desenvolvido pelas as CFRs e Casas Familiares do Mar (CFMs) dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As CFMs são casas familiares criadas por associações de comunidades pesqueiras no estado de Santa Catarina. A criação da ARCAFAR-SUL possibilitou a assinatura de convênios com os governos e outras organizações nacionais e internacionais. A partir de um convênio firmado entre a UNMFRO e a ARCAFAR-SUL, por exemplo, é que foi possível deslocar um assessor da UNMFRO para a região norte do país com o objetivo de incentivar a criação de outras CFRs, como mostro, no caso do Pará, no próximo capítulo. Assim, ainda na década de 1990, surgem

CFRs no estado do Pará, Maranhão e Amazonas e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais Norte e Nordeste (ARCAFAR NO/NE). Também esta rede influenciou a criação de CFRs no Piauí, Pernambuco e na Bahia. A expansão das CFRs pelos estados da região norte e nordeste, ao contrário do que aconteceu no sul do país, não contou com o mesmo apoio do poder público.

Como mostrei na seção anterior, nos anos 1990 houve uma intensa mobilização pelo direito à educação das populações rurais. As CFRs e EFAs faziam parte desta movimentação. Neste contexto, a UNEFAB e as ARCAFARs iniciaram uma articulação e organização nacional com o objetivo de obter o reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelo Governo Federal, conseguir ampliar a parceria com o poder público, e ganhar visibilidade. Juntas, as duas redes assumem a nomenclatura CEFFAs. No organograma abaixo represento ambas as redes e suas representações regionais.

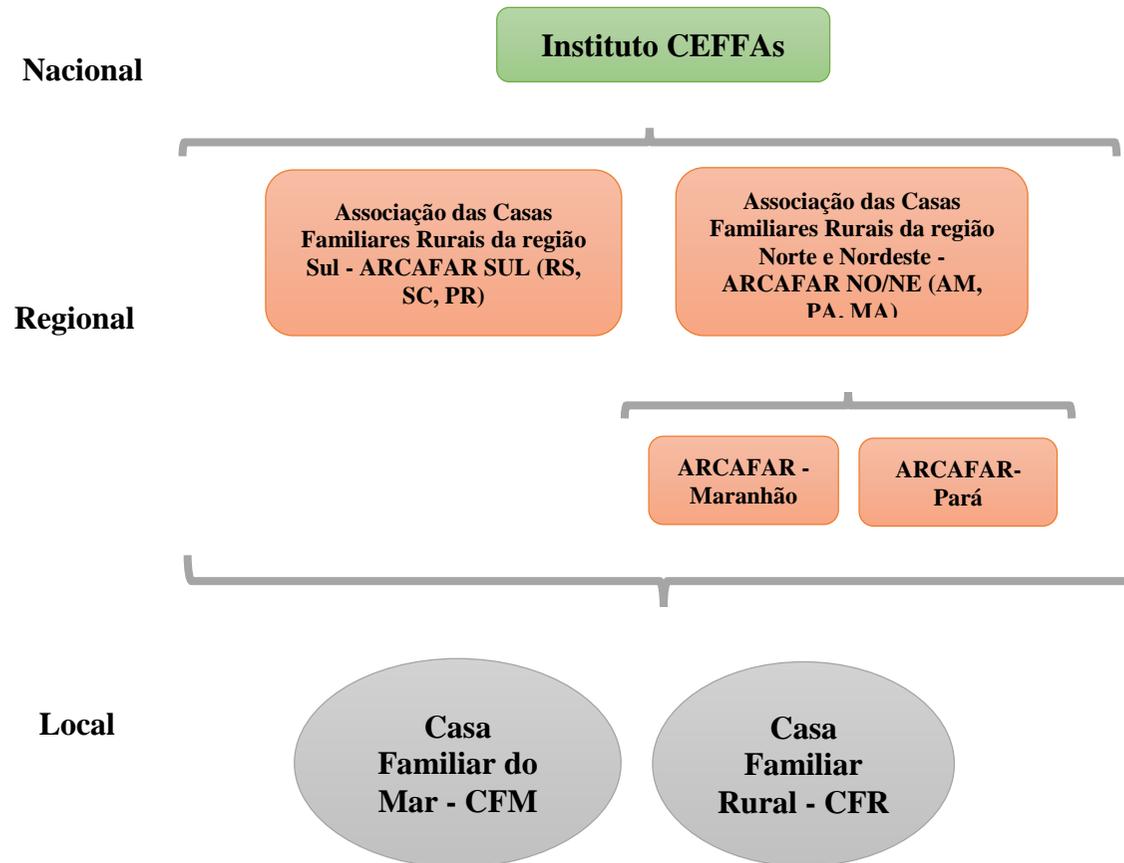
Figura 4 - Organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil



Fonte: elaboração própria.

De acordo com Begnami (2013) em relatório de estudo produzido para o MEC, em 2013 existiam 12 associações regionais associadas à UNEFAB com 147 CEFFAs.

CEFFAS DA REDE ARCAFAR



Fonte: elaboração própria

O Instituto Ceffas, organização com objetivo de representar a rede de CEFFAs associados às ARCAFARs em nível nacional, foi criado em 2013, em Barracão-PR e ainda realiza suas primeiras ações de representação e articulação dos CEFFAs. Ao todo a rede correspondia a 118 CEFFAs em 2013. A ARCAFAR Sul, com 70 CEFFAs e a ARCAFAR NO/NE com 47 CEFFAs, sendo 19 da rede da ARCAFAR-MA e 28 na rede ARCAFAR-PA (BEGNAMI, 2013). Somando as duas redes, UNEFAB e ARCAFARs, em 2013 existiam 264 CEFFAs (BEGNAMI, 2013).

Os CEFFAs, em sua maioria, são geridos e mantidos por associações locais de agricultores, mas há exceções: alguns CEFFAs no Espírito Santo são geridos e mantidos pelo MEPES; alguns CEFFAs do Rio de Janeiro, Tocantins, Mato Grosso, Paraná, Maranhão e Espírito Santo que são públicos, pertencentes às redes municipais ou estaduais de ensino; e no Acre, Piauí e Maranhão existem alguns CEFFAs juridicamente de responsabilidade do poder público, mas de gestão comunitária. São parceiros financiadores dos CEFFAs as famílias dos alunos – que geralmente contribuem com gêneros alimentícios por eles produzidos ou com trabalho voluntário –, as prefeituras, os governos estaduais, ONGs, empresas, e projetos pontuais com ministérios e órgãos e empresas públicos.

Nenhuma regional além do MEPES tem gerência direta sobre os CEFFAs (BEGNAMI, 2013). As associações regionais e/ou estaduais são criadas para assessorar os CEFFAs de sua abrangência, seja no âmbito pedagógico ou no âmbito da representação política. Estas, por sua vez, geralmente são associadas à UNEFAB ou Instituto CEFFAs no nível nacional. Boa parte das associações regionais possuem equipes, em alguns casos contratadas, em outros casos voluntárias, para assessorar os CEFFAs. Segundo Begnami (2013),

[...] o movimento CEFFA tem o desafio de implementar um processo permanente de formação dos formadores, dos educadores para que estes implementem os instrumentos pedagógicos da alternância, além de cuidar da formação das famílias e dos dirigentes associativos locais, para garantir o funcionamento efetivo da sua base associativa e a eficiência da gestão comunitária dos CEFFAs. Este processo depende de acompanhamento contínuo, de avaliações e planejamento permanentes de formações por parte das Equipes Pedagógicas das Associações Regionais e da Rede nacional, que representa, anima e assessora o movimento como um todo (BEGNAMI, 2013;38).

A capacidade de ação e articulação das organizações representativas regionais e/ou estaduais e nacionais junto aos CEFFAs que representam está diretamente relacionada à competência em captar recursos. Para se manterem, as regionais dependem de editais públicos, projetos e convênios com ONGs e recursos do Estado. A contribuição dos CEFFAs para a manutenção das suas organizações representativas regionais ainda é pequena. No início, os recursos para a manutenção de equipes e atividades destas organizações vinham especialmente da cooperação internacional, que com o passar dos anos foi deixando de repassar recursos para este fim. Como consta no capítulo 2, com o exemplo da ARCAFAR-PA, o financiamento das organizações representativas dos CEFFAs tem grande importância no debate sobre a sustentabilidade dos CEFFAs. Por serem consideradas “entidades meio” e não “entidades fins” – ou seja, realizam ações de mediação e fortalecimento de uma rede de outras organizações que têm como finalidades a formação da população rural e o desenvolvimento dos territórios rurais – as organizações representativas dos CEFFAs encontram grande dificuldade de captar recursos junto às ONGs e ao poder público (BEGNAMI, 2013). São frentes de ação das organizações estaduais e/ou regionais a formação das famílias, lideranças e equipes pedagógicas dos CEFFAs e a busca pelo financiamento público dos CEFFAs. Para Begnami (2013), a luta das associações representativas dos CEFFAs no âmbito regional, estadual e nacional por políticas públicas de apoio técnico e financeiro aos CEFFAs tem tido muita importância no contexto atual.

Embora existam duas organizações no âmbito nacional que representem os CEFFAs, que se dividem entre CFRs e EFAs, não há muitas diferenças entre elas. Alguns autores, como Queiroz (2004) e Estevam (2001), chamam atenção para o fato de que, diferentemente das EFAs, as CFRs

tiveram seu desenvolvimento ligado aos governos. Esta afirmação, entretanto, só é válida para caracterizar o movimento inicial de ambas as redes. Isso porque, na medida que iam surgindo os CEFFAs em diferentes regiões do país, distintas lógicas de relação com o Estado foram se configurando, seja no caso do surgimento de CEFFAs influenciadas pela UNEFAB ou no caso do surgimento de CEFFAs influenciadas pela rede das ARCAFARs. É preciso considerar também que há diferenças significativas internamente a estas redes. Outra distinção muito comumente destacada por alguns autores é em relação ao uso de determinados instrumentos pedagógicos ou duração da alternância (ESTEVAM, 2001). Mais uma vez, a diversidade de experiências existentes no país e a ausência de sistematizações – estudos, pesquisas, relatórios – sobre as formas de atuação dos CEFFAs como um todo, impedem de afirmar que a rede siga uma mesma metodologia ou outra. Isso se deve também ao fato de a UNEFAB e as ARCAFARs não realizarem controle direto sobre os CEFFAs e seu funcionamento. Esta não é a função assumida pelas regionais. Um exemplo claro, como está no capítulo 2, é o das CFRs do Pará, que receberam influência não só dos franceses e da ARCAFAR SUL, como também das EFAs do Espírito Santo e do MEPES.

Rodrigues (2008) faz uma observação interessante sobre as diferenças entre EFAs e CFRs ainda nos seus países de origem, Itália e França, respectivamente. Segundo o autor, a experiência francesa sempre prezou pelo desenvolvimento de atividades junto às famílias, como parte do processo educativo. A intervenção na unidade de produção familiar seria um ponto alto da proposta. Com a experiência italiana, entretanto, há uma tendência em trazer a unidade produtiva e experimental agrícola para dentro da escola (RODRIGUES, 2008). A própria história de insistência dos franceses no envolvimento das famílias e no desenvolvimento das comunidades aponta para esta possível diferença. E de fato, é muito comum ver unidades de produção dentro das EFAs. Por outro lado, há hoje algumas CFRs, como por exemplo no Pará, em que isto também ocorre. Também Ribeiro (2013), aponta para esta mesma diferenciação entre EFAs e CFRs, a primeira mais voltada para a escolarização formal e a segunda mais voltada para o desenvolvimento agrícola. O fato é que a expansão dos CEFFAs para diferentes contextos brasileiros, somada à ausência de estudos e mapeamentos que compilem estas diferentes experiências, impedem de traçar e delinear características únicas para ambas as redes de CEFFAs.

Há também outras influências que necessitam ser levadas em consideração, pois complexificam o olhar sobre os CEFFAs, eliminam e dificultam a tentativa de classificação dos CEFFAs e suas formas de atuação entre franceses e italianos. Um exemplo, é a contribuição do pensamento de Paulo Freire para os CEFFAs de uma forma geral. A linguagem da Pedagogia da Alternância dialogava com facilidade com os princípios da pedagogia de Paulo Freire, seja na interação entre teoria e prática, ou na consideração da realidade vivida como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, ou na relação de proximidade da escola com a comunidade, ou mesmo, algo muito presente nos CEFFAs, o desenvolvimento de uma leitura crítica da ordem social e da autonomia dos alunos para agir sobre ela. Esta influência da pedagogia de Paulo Freire na Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs pode ser exemplificada pela troca do original termo Tema de Estudo, uma das ferramentas da Pedagogia da Alternância, pelo termo Tema Gerador³⁵, utilizado por Paulo Freire.

Atualmente, os CEFFAs do Brasil ofertam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, nas modalidades regular e EJA, o Ensino Médio integrado (Educação Profissional) também nas

³⁵ Temas retirados da realidade vivida pelo aluno, a partir de um olhar crítico da realidade que servirá como ponto de partida para a organização do próprio processo de ensino e aprendizado e seus conteúdos.

modalidades regular e EJA e a Educação Profissional concomitante e subsequente ao Ensino Médio e formação inicial e continuada. No início, os CEFFAs ofertavam apenas o segundo ciclo do Ensino Fundamental associado a uma qualificação profissional em agricultura e/ou agropecuária. Recentemente, nos anos 2000, este quadro se alterou e os CEFFAs, de um modo geral, passaram a não só ofertar a Educação Profissional de nível médio (integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio) como também priorizá-la. De acordo com Begnami (2013), isso se dá por conta do aumento da importância do Ensino Médio e profissional no país. Eu, especialmente a partir da minha aproximação da trajetória dos CEFFAs no Pará, evidenciaria três outros motivos. O primeiro deles é o significativo aumento da oferta de vagas de Ensino Fundamental nas últimas duas décadas (1990 e 2000), a chamada universalização do Ensino Fundamental. Nas escolas do campo, esta universalização do acesso se deu, principalmente, a partir da política de transporte escolar, garantindo que os jovens residentes no meio rural conseguissem se deslocar para os centros urbanos para acessar a escola. Com isso, a demanda pelo acesso ao Ensino Fundamental teria sido em parte sanada, mesmo que de forma precária, como já discutimos aqui. Entretanto, a política de transporte escolar não tem a mesma consequência quando se fala de Ensino Médio. Os jovens em idade escolar para acessar o Ensino Médio, na maioria das vezes, já estão inseridos em atividades produtivas e gerando renda para suas famílias, o que inviabiliza a conciliação entre trabalho e estudo. As consequências são: abandono escolar, distorção idade-série, migração dos jovens para os centros urbanos, onde teoricamente teriam maiores condições de associar trabalho e estudo. Também enfrentam este dilema os agricultores que, já fora da idade escolar, não conseguem terminar seus estudos por conta da baixa ou mesmo inexistente oferta de cursos EJA no meio rural. Este seria o segundo motivo que identifico como impulsionador da opção dos CEFFAs por focar no Ensino Médio: a demanda das populações rurais pelo acesso a este nível de ensino. O terceiro motivo seria a própria exigência, seja dos órgãos oficiais de ensino ou das famílias, pela regulamentação dos cursos dos CEFFAs. Assim, a busca dos CEFFAs pela regulamentação somada à busca dos agricultores por aumento da escolaridade e pela certificação – tanto da Educação Básica quanto da Educação Profissional – empurra os CEFFAs para a oferta do Ensino Médio Integrado.

Apesar da grande maioria da oferta dos CEFFAs ser de cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, existem CEFFAs que só oferecem a Educação Profissional, sem integração com o Ensino Médio (BEGNAMI, 2013). Neste estudo sobre os CEFFAs no país, Begnami (2013) aponta que de um total de 329 cursos oferecidos pelos 264 CEFFAs existentes, 189 são de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, 132 de Ensino Fundamental, 2 de pós-médio e 6 de qualificação profissional (FIC). De acordo com o autor, a maior parte dos cursos ofertados pelos CEFFAs ainda é de habilitação técnica em Agropecuária, correspondendo a 68% dos cursos. As outras habilitações existentes nos cursos dos CEFFAs são: agroecologia, administração rural, agronegócio, meio ambiente, floresta, gestão ambiental, alimentos, agroindústria, entre outros (BEGNAMI, 2013).

O estudo de Begnami (2013) mostrou também que os CEFFAs possuem uma média de 110 jovens estudando por unidade e 96 famílias envolvidas. Os CEFFAs têm como característica serem escolas pequenas, com poucos alunos, o que garantiria o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância e o uso de seus instrumentos, como, por exemplo, as visitas às famílias e a orientação do projeto profissional de vida. De acordo com Begnami (2013), a capacidade dos CEFFAs varia em média de 80 a 120 alunos.

Begnami (2013) ressalta que os CEFFAs, em sua maioria, estão em regiões com baixa geração de renda (PIB), em municípios com uma maior participação da agricultura na economia

local, e em municípios pequenos – segundo o autor, 56,89% dos CEFFAs encontram-se em municípios com menos de 20 mil habitantes. O autor afirma que “[...] os CEFFAs cumprem função social fundamental em regiões empobrecidas, onde as políticas públicas estão menos presentes” (BEGNAMI, 2013: 19). Os CEFFAs apostam na formação para promover o protagonismo da população rural em processos de desenvolvimento dos territórios rurais em que se encontram, por conta disso, não podem ser caracterizadas apenas como escolas. Nestes territórios, os CEFFAs tornam-se uma referência, o lugar do aprendizado, experimentação e articulação, não só para os jovens, mas também para as suas famílias e comunidade. É comum os CEFFAs investirem também na formação das famílias como forma de promover o desenvolvimento local. A integração do currículo ao contexto local possibilita a problematização e intervenção dos jovens em suas realidades.

Begnami (2013) também apontou, em seu recente estudo sobre os CEFFAs no Brasil, as principais dificuldades enfrentadas por estas organizações, tais como: a baixa participação das famílias, a configuração do quadro de professores e das relações de trabalho, a falta de estruturas e equipamentos, todas estas diretamente relacionadas às dificuldades de se obter um financiamento suficiente e regular para a manutenção dos CEFFAs. Por exemplo, de acordo com Begnami (2013), são possíveis causas do reduzido envolvimento das pessoas, por meio da associação, no projeto pedagógico dos CEFFAs, a falta de tempo dos agricultores para reuniões e trabalhos voluntários, a falta de conhecimento sobre seu papel no projeto CEFFAs e a dificuldade de lidar com a linguagem dos financiadores, o que estaria diretamente relacionado à ausência de atividades de formação voltada para as famílias. Como consequência, há um acúmulo por parte dos professores e diretores das tarefas pedagógicas com as tarefas de gestão administrativa e financeira dos CEFFAs, as quais deveriam ser realizadas pela associação. Quanto aos professores e suas relações de trabalho nos CEFFAs, os problemas estão justamente na fragilidade dos vínculos entre os CEFFAs e seus financiadores (prefeituras, ONGs, estado), que não garantem contratos estáveis e salários justos às equipes pedagógicas das CEFFAs, provocando uma grande rotatividade de profissionais. Nos casos em que há cessão de profissionais pelo Estado, há pouca autonomia dos CEFFAs na gestão destes profissionais. Quanto à infraestrutura dos CEFFAs, embora boa parte delas tenham construído prédios próprios com a infraestrutura necessária para o desenvolvimento de atividades agrícolas e também para o acolhimento dos estudantes que neles permanecem, há problema com a manutenção e reforma destas infraestruturas e equipamentos. Como o recurso administrado pelos CEFFAs, na maioria das vezes, é escasso, são prioridades de gastos os pagamentos dos profissionais, a alimentação e manutenção das atividades pedagógicas, ficando a reposição de equipamentos e reforma das estruturas em segundo plano (BEGNAMI, 2013).

Assim, a sustentabilidade financeira é a principal questão para os CEFFAs. A limitação de recursos acaba influenciando nestes três principais problemas identificados por Begnami (2013): participação das associações, relações de trabalho dos professores e infraestrutura dos CEFFAs. Os CEFFAs garantem sua manutenção a partir de diversos arranjos e financiadores: convênios com secretarias estaduais e/ou municipais de educação, agricultura; parcerias com empresas, ONGs, cooperativas, sindicatos; acesso a editais públicos e privados, venda de alimentos e/ou produtos produzidos nos CEFFAs, contribuição financeira e/ou de alimentos das famílias. Geralmente os CEFFAs utilizam mais de uma fonte de financiamento e enfrentam a irregularidade do repasse dos recursos pelos financiadores, tanto com o poder público quanto com os outros parceiros.

No caso dos recursos advindos do poder público, os CEFFAs lidam com convênios temporários, de valores que não suprem todo o custo e que sofrem interrupções com mudanças de

governo. Em alguns estados o financiamento público avançou na forma de Leis, como nos casos dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia. A busca pelo financiamento público tem sido uma prioridade para os CEFFAs e suas organizações representativas, tanto em nível estadual e regional quanto em nível nacional. A busca pelo financiamento público, entretanto, tem como condição a garantia dos princípios da proposta, como a gestão pela associação local de agricultores e o uso da Pedagogia da Alternância em sua integralidade (BEGNANI, 2013). Tal condição, quando colocada aos gestores públicos, é origem das principais divergências e conflitos para que o financiamento público dos CEFFAs avance.

Na próxima seção irei destacar, a partir do marco legal e políticas públicas existentes, as possibilidades e desafios do financiamento público dos CEFFAs; especialmente a recente Lei que autoriza os CEFFAs acessarem os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Assim como no caso específico das CFRs do Pará, no próximo capítulo, irei exemplificar os arranjos realizados pelos CEFFAs para garantir a manutenção de suas atividades.

1.4.2 O MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde sua origem na década de 1980, se deparou com a questão da educação no meio rural. Como um movimento de massas que luta pela reforma agrária e outras mudanças estruturais para a sociedade brasileira, o MST mobiliza os setores marginalizados do modelo de desenvolvimento hegemônico imposto ao meio rural brasileiro e que, historicamente, estiveram excluídos das políticas públicas educacionais. Desde as primeiras ocupações de terra ocorridas no final da década de 1970 no sul do país, nos processos de organização interna dos acampamentos, o problema do analfabetismo e baixa escolaridade entre os adultos e do acesso à escola pelas crianças sem-terra eram latentes no dia a dia da luta e do movimento. Assim, como afirmou Caldart, uma das principais militantes e teóricas da educação no MST, “Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele” (CALDART, 2003).

Embora a educação não formal já estivesse sendo promovida – especialmente com a formação política – quase que de forma natural em diversas ações do MST, foi na luta pela escolarização, educação formal, que o MST traçou sua caminhada. O movimento se conscientiza de que a educação formal é um direito e da importância da escolarização para os sem-terra e, por isso, a escola torna-se um importante espaço de disputa (Paludo, 2010). Caldart (2003) fala em *ocupação da escola* pelo movimento, porque os sem-terra se mobilizaram pelo direito à escola, se permitiram propor uma proposta pedagógica específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos e trouxeram a escola para dentro da organicidade do movimento.

Conceição Paludo (2010) separa a trajetória da educação no MST (conceitos e práticas) em três momentos: surgimento, consolidação e ampliação da noção e práticas de educação. No primeiro momento, que vai de 1979 a 1984, a preocupação era com a educação das crianças. As famílias, em especial as mães, e alguns mediadores do movimento, como a CPT, provocavam as lideranças do movimento a pensar em uma solução para que as crianças sem-terra não deixassem de ir à escola e nem perdessem o ano escolar por conta da dinâmica de ocupações de terras a que seus pais se submetiam (PALUDO, 2010). Neste início, segundo Saveli, a ideia de trazer uma escola para dentro de um acampamento soou estranha às lideranças do movimento na época, “pois

isso significava trazer para dentro de uma situação de conflito e de mobilidade uma instituição que representa uma dimensão de estabilidade” (SAVELI, 2000).

Este período inicial foi muito fértil em termos de experiências e discussões sobre a educação nos assentamentos e acampamentos. Experiências com alfabetização das crianças e de jovens e adultos eram promovidas pelo movimento, com o apoio de organizações parceiras e dos próprios sem-terra. Professoras leigas também sem-terra assumiam as salas de aula. Estas primeiras experiências seriam a base para a reflexão do movimento sobre educação e sobre como deveria ser uma escola de assentamento.

O segundo momento, de 1984 a 1994, Paludo (2010) chama de consolidação do projeto educacional do MST. As primeiras escolas nos territórios dos assentamentos da reforma agrária são concretizadas: em Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, em 1983 e em 1984 no Espírito Santo. Em 1985, a ocupação da fazenda Anoni realizada pelo MST recebe a primeira escola de acampamento que mais tarde vai se chamar Escola Itinerante³⁶. A escola que o movimento almejava era uma escola diferente, em um claro contraponto ao modelo de escola, quando muito, oferecido pelo poder público às populações rurais. Esse movimento de ocupar a escola e transformá-la trazia uma dura crítica ao modelo de escola conhecido pelos sem-terra, no qual eles estudaram e em que seus filhos estudam. Para Caldart, “No processo de ocupação da escola o MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social” (CALDART, 2003:64).

Em 1987 é criado o setor de educação do MST, no I Encontro de Professores de Assentamentos, em São Mateus no Espírito Santo (PALUDO,2010). A criação do setor tornava orgânica a luta pela educação dentro do MST. Este encontro refletiu a mobilização dos educadores e educadoras que atuavam nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária, parte deles formados no próprio movimento, nas turmas de magistério organizadas pelo movimento para formar seus próprios educadores. Neste momento também se desenvolve no âmbito do movimento iniciativas de formação profissional de professores, turmas de magistério formadas por sem-terra, com o objetivo de atender à demanda de educadores nos assentamentos e acampamentos. Em Braga, região celeiro do Rio Grande do Sul surge o Fundo de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região do Celeiro – FUNDEP, no ano de 1989, por iniciativa de diversos movimentos sociais do campo entre eles o MST, que promoveu cursos de magistério aos educadores que atuavam nos assentamentos.

Neste período também se intensifica a sistematização das experiências em educação promovidas pelo movimento até então e a construção do projeto educacional do movimento. De acordo com Paludo (2010), uma série de documentos produzidos pelo setor de educação do movimento expressavam as reflexões, desejos e estratégias do setor. Em 1991, o MST lança um documento básico em que expõe que as escolas dos assentamentos deveriam ser entendidas como instrumentos de formação dos militantes do movimento e de transformação da sociedade. Ainda em 1991, a publicação do caderno de formação n. 18, de acordo com Paludo (2010), traz a primeira

³⁶ As escolas itinerantes nascem do trabalho conjunto entre o MST e a secretaria de educação do estado do Rio Grande do Sul na elaboração de uma proposta pedagógica para atender crianças e adolescentes (Ensino Fundamental) nos acampamentos. Em 1996, o conselho estadual de educação do Rio Grande do Sul reconheceu a proposta. As escolas itinerantes se situam nos acampamentos e migram com eles. A escola itinerante é anexa a uma escola base estadual, que é responsável pelo suporte institucional a esta experiência.

formulação sobre os princípios pedagógicos do movimento: “[...] todos ao trabalho, todos se organizando, todos participando, todo assentamento na escola e toda escola no assentamento; todo ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o povo” (PALUDO, 2010: 256). Em 1992, destaca Paludo (2010), o texto “como fazer a escola que queremos, recupera a trajetória de elaboração da proposta pedagógica do movimento com base na prática ao longo de 10 anos. Em 1994, Paludo (2010) destaca as formulações do Boletim de Educação n.4, que fundamenta a relação entre educação e trabalho, e o trabalho com princípio educativo.

O terceiro momento que Paludo (2010) considera vai de 1995 a 2007, o qual ela caracteriza como de ampliação da luta pela educação do movimento, em várias frentes de atuação: na construção de uma articulação nacional pela Educação do Campo, junto à outros movimentos sociais; a ampliação do diálogo com o Estado na construção, elaboração e implementação de políticas públicas e marcos legais da Educação do Campo, como por exemplo o PRONERA; a ampliação da atuação e luta pelo acesso a todos os níveis de ensino escolar (Educação Infantil, Educação Profissional e ensino superior, por exemplo); e a ampliação do próprio setor de educação do movimento, com a criação de centros de formação em diferentes partes do país e aumento da pressão nos estados e municípios para a construção e manutenção de escolas nos assentamentos rurais.

Como consta da próxima seção, com o PRONERA (1998), a formação profissional e superior ganham volume e peso no conjunto de ações realizadas pelo setor de educação do MST. Ainda em 1995 é criado o Iterra, em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, que forma não só militantes do MST como também aqueles oriundos de outros movimentos sociais do campo, oferecendo cursos profissionalizantes. No início, estes cursos profissionalizantes e de nível superior se desenvolviam em algumas poucas áreas do conhecimento que se apresentavam como demanda dos sem-terra, tais como pedagogia/magistério, agricultura, agroecologia, cooperativismo. Posteriormente há uma diversificação dos cursos oferecidos aos assentados. Aos poucos também foram surgindo escolas e centros de formação do MST em outros estados, os quais passam a oferecer cursos de formação política, cursos de formação profissional inicial e continuada, cursos técnicos, cursos de nível superior, geralmente apoiados por instituições públicas de ensino superior e programas governamentais, como forma de suprir as necessidades de formação dos sem-terra. Atualmente, em quase todos os estados em que o MST está organizado existe um centro de formação. Estes espaços funcionam por meio de projetos aprovados junto à iniciativa pública e/ou privada, ou por meio de convênios com organizações também do setor público e/ou privado. Estas escolas e centros de formação, geralmente estão localizados em locais estratégicos (nas capitais dos estados, cidades de importância regional, ou de importância para o movimento), passam a ser locais de referência para os militantes do movimento e demais movimentos sociais dos territórios em que estão situados e também daqueles militantes e simpatizantes que estão de passagem pela região. Nestes espaços são realizados não só atividades de formação, mas também encontros, reuniões, seminários, palestras, intercâmbios. São exemplos de centros de formação do movimento: a Escola Nacional Florestan Fernandes em São Paulo, o Centro de Formação e Capacitação Frei Humberto em Fortaleza, o Centro de Desenvolvimento Sustentável Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente (CEAGRO) no Paraná, o Centro de Formação Maria Olinda no Espírito Santo, dentre outros.

O MST também ampliou sua área de atuação para o nível de ensino da Educação Infantil (de 0 a 6 anos). Considerando que as escolas de Educação Infantil são quase inexistentes no meio rural,

o acesso a este nível de ensino se colocou como uma realidade para as crianças dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Essa demanda veio das mulheres sem-terra que, incentivadas a participar do trabalho coletivo e militância, se depararam com uma questão: como, onde e com quem deixar as crianças (PALUDO & SILVEIRA, 2014)? Como solução, o movimento criou a Ciranda Infantil, um espaço organizado em diferentes situações (assentamentos, acampamentos, reuniões, congressos, encontros, cursos, etc.) para acolher as crianças de 0 a 6 anos com o desenvolvimento de atividades pedagógicas, o qual aos poucos foi sendo considerado um direito das crianças, o direito à Educação Infantil. A primeira Ciranda Infantil organizada em nível nacional, segundo Paludo e Silveira (2014), se realizou durante o I Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária, ainda em 1997.

É também neste período que aparece de forma mais explícita a Pedagogia do Movimento ou Pedagogia da Terra. A expressão “Pedagogia do Movimento”, segundo Caldart (2012b), é uma abreviação de “Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, e “identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzido por ele próprio, desde sua dinâmica histórica” (CALDART, 2012b: 546). Nesta formulação, os movimentos sociais são também vistos como o lugar ou modo específico da formação. Por exemplo, o processo de constituição do sem-terra, de sua identidade, é em si um processo educativo. Caldart (2012b) define como matrizes formadoras ou princípios educativos da Pedagogia do Movimento – no sentido de que são elementos formadores ou conformadores do ser humano – a luta social, a organização coletiva, a cultura, o trabalho e a história. Entretanto, Caldart afirma que “[...] o MST não cria uma nova pedagogia, mas, sim, recupera e mobiliza de um jeito específico, pela historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história de formação da humanidade” (CALDART, 2012b: 547). O próprio diálogo e articulação do MST com outros movimentos sociais do campo e experiências de Educação do Campo, tal como os CEFFAs, contribuiu para a formulação da Pedagogia do Movimento.

A estratégia de ocupação das escolas dos assentamentos e acampamentos consiste na intervenção direta na proposta pedagógica e gestão da escola pelos assentados organizados localmente. Para o movimento, as escolas devem ser geridas por coletivos locais de pais, alunos e professores, como forma garantir uma escola contextualizada à realidade local e necessidade dos assentados (NETO, 1998). Torna-se então indispensável a articulação escola-comunidade que se realiza, em parte, nestes espaços coletivos de decisão sobre a escola, suas atividades e prioridades. Esta lógica também é utilizada nos cursos de alfabetização, profissionalizante e de nível superior nos assentamentos.

A prática, no sentido da realização, também tem lugar central nas escolas e cursos do movimento, no sentido de que o processo educativo parte de situações concretas do agir, do trabalho. Não se trata de colocar a prática em oposição à teoria e à sistematização, mas de considerar o caráter relacional e interdependente destas duas dimensões, como por exemplo, a forma como o trabalho contribui para a elaboração da realidade (CALDART, 2010b). Nos currículos praticados nas escolas e cursos do Movimento também se utiliza o tema gerador, como forma também de trazer a realidade vivida nos assentamentos para as salas de aula. Rompendo com a lógica pedagógica tradicional centrada nos conteúdos, o tema gerador permite a reflexão e elaboração do aluno a partir do contexto e realidade vivida. Outra característica das escolas e cursos do movimento é a utilização da alternância entre escola (tempo escola) e comunidade (tempo comunidade). Assim como na Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, na Pedagogia do Movimento, diferentes tempos e espaços de aprendizados são considerados no processo formativo.

Embora haja proximidade entre a Pedagogia da Alternância e a alternância entre tempo escola e tempo comunidade praticada pelo MST, não há, nas principais formulações sobre a educação do MST elaborada pelos seus teóricos ou pelo próprio movimento, referência a esta influência (RIBEIRO, 2013). Isto, entretanto, não impede de associar estas duas experiências, especialmente se considerarmos que no início, especialmente no estado do Espírito Santo, houve uma intensa troca de experiência entre o MST e o movimento CEFFAs.

Antes de encerrar este curto passeio na trajetória do MST no âmbito da luta pela Educação do Campo, é importante destacar algumas características da relação entre MST e Estado no âmbito da luta pela Educação do Campo. Um olhar sobre o início da caminhada deste movimento e de suas primeiras experiências em educação nos acampamentos e assentamentos, permite observar que a relação do movimento com o Estado saiu da radicalidade presente na negação do modelo de educação rural promovido pelo Estado para a construção conjunta de políticas públicas de Educação do Campo. As ações do MST direcionadas ao Estado podem se dividir entre: a) a luta pelo direito à escola pública de qualidade e contextualizada à realidade local, materializada nas escolas de Educação Básica dos assentamentos, cuja influência se dá por meio da participação direta das comunidades locais, sobre as quais o MST tem uma influência relativa, dependendo da sua capilaridade e capacidade de mobilização local e abertura do poder público, gestores e professores (agentes do estado); e b) a luta pelas Escolas Itinerantes, cursos de alfabetização, Educação Profissional e ensino superior, sobre os quais o movimento construiu uma maior condição de influenciar diretamente, na construção da proposta pedagógica e sua execução (GUHUR & SILVA, 2009).

Esta trajetória, logicamente, não se deu sem conflitos e contradições. Os conflitos se deram em diferentes âmbitos: na aceitação da proposta pedagógica do movimento, no reconhecimento das escolas e cursos do movimento, na gestão das escolas dos assentamentos, na formulação e execução de políticas públicas com a participação direta do movimento. Para Caldart (2009), ao entrar no campo das políticas públicas, o MST passa a pisar em um terreno movediço, de uma relação com um Estado comprometido com um modelo de sociedade que o MST combate veementemente. Para a autora, há uma tensão permanente no fato de que, para o Estado, política de educação é igual a educação escolar apenas, ao passo que para o Movimento, a Educação do Campo não cabe na escola, transborda seus muros e projeta uma outra sociedade (CALDART, 2009).

Outro nível de relação com o Estado pode ser identificado na relação do MST com as universidades públicas e os profissionais da educação pública. O MST conseguiu sensibilizar outros setores da sociedade, tais como os profissionais da educação, sobre a importância de sua luta pela reforma agrária, pela Educação do Campo, saúde do campo, cultura, agroecologia, soberania alimentar, etc. Estes setores contribuíram significativamente para as experiências e construção da proposta pedagógica do movimento. Por meio da parceria com universidades públicas foi possível executar políticas e programas públicos de educação voltados para os sem-terra.

Ainda, como abordo mais adiante, embora os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, avancem na construção de políticas públicas e do marco legal da Educação do Campo, há ainda um grande abismo entre a lei ou política e sua execução. E, ainda que muitas experiências exitosas venham sendo executadas com a participação direta dos movimentos sociais, inúmeros conflitos surgem e expõem o tamanho da mudança provocada e suas consequências nas estruturas de poder da sociedade e do Estado. Um exemplo claro são as acusações sofridas por centros de

formação do MST e universidades, feitas por agentes estatais, sobre o uso dos recursos do PRONERA e sua inconstitucionalidade, visto que, ao olhar dos acusadores, estaria se criando privilégios por atender apenas uma parte da população: os sem-terra (MOLINA 2008). Ou mesmo o fechamento de Escolas Itinerantes pelo Estado, que em situações específicas, contraditoriamente, passa a classificá-las como ilegais, em uma clara tentativa de criminalizar o MST e suas práticas (RIBEIRO, 1999).

1.5 Políticas públicas de Educação do Campo e investimento público em educação rural: um panorama da situação atual

Como visto, uma articulação nacional pela Educação do Campo se forma no final da década de 1990, com o intuito de mobilizar os movimentos e organizações sociais que atuavam junto às populações rurais em torno da construção de uma agenda em defesa da Educação do Campo; havia também o intuito de pressionar o Estado a dar uma resposta às demandas deste movimento. Inicia-se então uma trajetória de diálogo e negociação entre os movimentos sociais do campo e o Estado que resultou no surgimento de marcos regulatórios e políticas públicas de Educação do Campo. De lá para cá muitas outras políticas e programas foram criados, assim como leis e pareceres sobre a Educação do Campo. A seguir destaco cronologicamente o marco legal e as principais políticas e programas públicos de Educação do Campo no âmbito nacional, tentando identificar seus avanços e contradições.

1.5.1 O Marco legal e normativo da Educação do Campo

Antes de abordar especificamente o marco legal da Educação do Campo, ou seja, o conjunto de leis e normativas que passam a utilizar o termo Educação do Campo, seus valores, e a responder suas reivindicações, é importante destacar que já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 há o reconhecimento sobre a diversidade cultural brasileira e sobre a necessidade da adequação do sistema público de ensino a esta realidade. No artigo terceiro, estabelece como princípios da educação “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, “a valorização da experiência extraescolar”, “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, 1996). No artigo 28 há uma referência direta à adequação dos sistemas de ensino às culturas rurais:

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

I – conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996)

A adequação, portanto, não deve ser somente no âmbito da infraestrutura ou calendário escolar, mas também na finalidade, conteúdos e metodologia. Posteriormente, a Lei 9424/96 institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que estabeleceu regras de arrecadação e redistribuição de recursos financeiros para o Ensino Fundamental em todo o país, que variam em função do número de alunos efetivamente

matriculados em cada sistema de ensino, diferenciando valores entre as modalidades. A Lei instituiu um custo aluno diferenciado para as escolas do meio rural, reafirmando suas especificidades. Com este reconhecimento da diferença entre escolas rurais e urbanas, o problema passa a ser o quanto a mais o aluno de uma escola rural custa em relação a um aluno de uma escola urbana, visto que no meio rural a densidade populacional é menor e que, por isso, as classes são reduzidas, e o custo aluno é consideravelmente maior do que em escolas urbanas.

Tanto a LDB/1996 e o Fundef expressam a ideia da educação pública como direito já trazida pela carta constitucional de 1988. Ao reconhecer este direito, a LDB estabelece que, para que a lei se cumpra, os sistemas de ensino devem se adequar à realidade dos alunos e não ao contrário. O Fundef por sua vez, no âmbito da política de financiamento, se coloca como fomentador da universalização do acesso a este nível de ensino, e que por isso deve considerar a diversidade no âmbito da redistribuição dos recursos.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), contraditoriamente ao estabelecido pela LDB/96 e ao debate sobre Educação do Campo que já se estabelecia em nível nacional, colocou como objetivos e metas a associação de escolas rurais unidocentes ou multisseriadas a outras escolas com pelo menos quatro séries completas, e para tanto, orienta a adoção do transporte escolar. Neste PNE, se mantém uma visão urbana da educação, ao desconsiderar a importância da adaptação da organização do sistema de ensino à realidade rural, e incentivar o fechamento de escolas no meio rural e a respectiva migração das matrículas dos alunos para escolas urbanas. Para Munarin (2008), o que o PNE/2001 propôs para as escolas rurais era rejeitado pelos movimentos e organizações do campo.

Ainda em 2001 ocorre a construção das diretrizes para a Educação Básica do campo junto ao Conselho Nacional de Educação, com a participação efetiva dos movimentos e organizações sociais que faziam parte da articulação nacional pela Educação do Campo por meio de uma série de encontros, reuniões, e audiências públicas que culminou na resolução da Câmara Básica de Educação do Conselho Nacional de Educação (CEB/CENE/MEC) nº1 de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento representa um importante marco para a Educação do Campo, pois contemplou em seu texto as reivindicações, princípios e conceituações produzidas pelos movimentos e organizações sociais da articulação nacional pela Educação do Campo. O texto está voltado para todos os níveis e modalidades da Educação Básica – da Educação Infantil à Educação Profissional de nível técnico –. Suas principais definições são:

- a) Que a identidade da escola do campo vincula-se à sua realidade (artigo 2º parágrafo único);
- b) A garantia da universalização do acesso da população do campo à Educação Básica (artigo 3º)
- c) Que o poder público em regime de colaboração entre as suas instâncias deve proporcionar o atendimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a modalidade EJA, e garantir as condições necessárias de acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível técnico (artigo 6º);
- d) Que o ano letivo pode ser diferente do ano civil (artigo 7º §1º);
- e) A observação nas propostas pedagógicas da presença do desenvolvimento sustentável, impacto sobre qualidade de vida individual e coletiva e o controle social (artigo 8º);

- f) Que as atividades das propostas pedagógicas poderão ser realizadas em diferentes espaços pedagógicos (artigo 7º §2º);
- g) Que as demandas dos movimentos sociais podem compor as políticas educacionais (artigo 9º);
- h) A garantia da gestão democrática (artigo 10º);
- i) A garantia da formação inicial e continuada para o exercício da docência nas escolas do campo (Artigos 12º e 13º);
- j) O financiamento diferenciado às escolas do campo observando suas necessidades em infraestrutura, deslocamento, e a variação professor/aluno (Artigo 14º e 15º).

Em 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC aprova o Parecer nº1, que reconhece tanto os dias letivos vivenciados no centro educativo quanto os vivenciados na família/comunidade na proposta da Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Este parecer tem extrema importância para os CEFFAs no diálogo com os conselhos estaduais e municipais de educação. Isso porque, um dos maiores empecilhos encontrados pelos CEFFAs para obter reconhecimento dos órgãos educacionais e conseguir certificar seus alunos é justamente a forma de organização do ensino na Pedagogia da Alternância. O Parecer explica e contextualiza os CEFFAs no Brasil e também reconhece a Pedagogia da Alternância como a melhor alternativa para a Educação Básica do Campo, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional técnica de nível médio, pois a proposta estabelece a integração entre escola, família e comunidade.

Em 2008, a CEB/CNE/MEC aprova a resolução nº2 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Seis anos depois da resolução que estabelece as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução CEB/CNE/MEC, nº1 de 2002), sua implementação trouxe a necessidade de reafirmar ou acrescentar diretrizes para o funcionamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas do campo. Para tanto, o conselho nacional de educação reuniu diferentes setores que atuam com Educação do Campo para discutir e ratificar este parecer

A resolução de 2008, reafirma que a Educação do Campo, em seus diferentes níveis e modalidades, “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008, art.1º). A resolução reafirma também a responsabilidade dos entes federados na universalização do acesso à Educação Básica, e acrescenta a responsabilidade destes entes em garantir também a permanência, o sucesso escolar e a qualidade em todos os níveis da Educação Básica. A resolução acrescenta que a Educação do Campo deva ser desenvolvida, preferencialmente, pelo ensino regular, resguardando o direito ao acesso à educação de jovens e adultos às populações rurais fora da idade escolar que não concluíram os estudos. O texto também acrescenta o direito do acesso à educação especial pelas pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2008).

O texto da resolução de 2008 descreve com detalhe como o artigo 6º da resolução de 2002, que diz sobre o dever do poder público de oferecer Educação do Campo nas comunidades rurais, deve ser cumprido. Certamente este é o ponto central da resolução de 2008. Como se verá mais adiante, o fechamento de escolas rurais nos anos 2000 tornou-se uma realidade crescente. O texto

da resolução de 2008 estabelece em seu artigo 3º que, em regime de excepcionalidade, os anos finais do Ensino Fundamental poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, por meio do deslocamento dos estudantes intracampo, ou seja, entre comunidades rurais, observando a necessidade de o poder público municipal e estadual estabelecer um tempo máximo para este deslocamento, considerando a realidade local. Acrescenta que em nenhuma hipótese devem ser agrupadas em uma mesma turma alunos da Educação Infantil com alunos do Ensino Fundamental. Quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental o texto estabelece a obrigatoriedade da consulta à comunidade local e atendida em caso de ser necessário o deslocamento das crianças. O texto estabelece a preferência do deslocamento intracampo, ficando o deslocamento campo-cidade para casos de necessidade extrema. Ratifica-se ainda o princípio do menor deslocamento e somente quando necessário também para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A resolução acrescenta que, para se calcular o tempo dos deslocamentos deve-se levar em consideração as condições das estradas. Por fim, o texto especifica que as escolas multisseriadas para terem qualidade necessitam de “professores com formação pedagógica inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (BRASIL, 2008, artigo 10º). Este parecer mostra a complexidade do tema, e como as leis e normas precisam constantemente estar se adequando à realidade que encontram no campo da implementação.

Em 2009, a Lei 11.947, definiu, entre outras coisas, diretrizes e regras sobre o atendimento da alimentação escolar. Nesta lei, são definidas diretrizes da alimentação escolar que passam a valorizar a alimentação saudável, adequada e que respeite a cultura, tradição e hábitos alimentares saudáveis, a partir da ótica da segurança alimentar e nutricional e do desenvolvimento sustentável – a partir da compra de gêneros alimentícios diversificados produzidos localmente e pela agricultura familiar, comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e extrativistas. Estas diretrizes trazem para as escolas (urbanas e rurais) o universo da produção de alimentos – os agricultores, as técnicas, a forma de comercialização, o uso da terra, a relação com a natureza. Esta mesma lei estabelece em seu artigo 14 que:

Art. 14 Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. (BRASIL, 2009).

Ao menos esse valor de 30% dos recursos repassados pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a aquisição de alimentos da merenda escolar pelos estado e municípios devem ser gastos com produtos oriundos da agricultura familiar. Esta Lei não só contribui para a melhoria da qualidade da alimentação escolar, como também possibilita aos agricultores familiares acessar o mercado institucional de forma direta, sem atravessadores, e com adoção de preços justos na comercialização.

Em 2010, a resolução nº4 da CEB/CNE, que definiu diretrizes curriculares legais para a Educação Básica e em seu texto, tratou da Educação Básica do campo. O artigo 27º da resolução define a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar

Indígena e Educação a Distância (BRASIL, 2010a).

Ainda na sua seção “IV – Educação Básica do Campo”, para além de definir como obrigatória a adequação da proposta pedagógica aos interesses e necessidades da vida rural, também definiu que,

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a Pedagogia da Alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010a).

Aqui, o texto da resolução reconhece tanto a Pedagogia da Terra quanto a Pedagogia da Alternância, ambas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo. Entretanto, é importante ressaltar que em nenhum momento a resolução se refere aos CEFFAs como promotores da Educação do Campo.

Ainda em 2010, o presidente Luís Inácio Lula da Silva assina o decreto nº7352 de 04 de novembro, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA. O decreto foi gestado no âmbito do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), articulação criada em agosto de 2010 na sede da CONTAG em Brasília, que reuniu movimentos e organizações sociais do campo, universidade, institutos federais de educação, com o objetivo de, constantemente, analisar criticamente as políticas de Educação do Campo³⁷. O FONEC elaborou um anteprojeto que serviu como base para a elaboração do Decreto 7352/14 (REIS, 2011).

No decreto, a Política Nacional de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta não só da Educação Básica, como também da educação superior. O decreto, em seu artigo 1º, também define escola do campo e atribui maior importância às turmas que se situam no meio rural e são anexas e vinculadas às escolas urbanas. Segue:

[...] § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

³⁷ Assinaram a carta de criação do FONEC: UNESCO, CPT, CONTAG, FETAG, FOCEC, FPEC, IFB, IFSC, MMC, MOC, MAB, MPA, MST, RESAB, SERTA, UNEFAB, UnB, UNEB, UEA, UFBA, UFPB, UFCG, UFMG, UFSC, UFPA, UFRGS, UFT.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. [...] (BRASIL, 2010b).

Assim, não mais a localização geográfica da escola define se é ou não do campo, mas principalmente a origem da maioria dos alunos. As turmas anexas – forma com que os gestores, ao longo dos anos, arrumaram para desonerar os cofres públicos e ao mesmo tempo manter o professor no meio rural –, ganham visibilidade nas estatísticas públicas e importância no planejamento escolar. Outro ponto de destaque são os objetivos desenhados para a política:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao Ensino Fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo. (BRASIL, 2010b)

Neste artigo fica evidente a avaliação de que, para superar a histórica defasagem do acesso à Educação do Campo pelas populações rurais é necessário investir, principalmente, na erradicação do analfabetismo, por meio da garantia do acesso desta população a cursos EJA, e investir também na infraestrutura das escolas. Em outra parte do texto, no artigo 4º, a União fica obrigada a oferecer apoio técnico e financeiro aos demais entes federados para a oferta educacional em todos os níveis de ensino e modalidades, da Educação Infantil à educação superior. O texto também define que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários devem ser destinados à Educação do Campo, de forma que dialogue com o público beneficiário, considerando sua especificidade.

O artigo 7º estabelece que os entes federados devem assegurar “[...] II – oferta de Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio e nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da Pedagogia da Alternância; [...]” (BRASIL, 2010b). Aqui temos, mais uma vez, o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como modelo de ensino mais adequado, nestes níveis de ensino, às populações do campo. Esse reconhecimento, ao mesmo tempo em que dá visibilidade às experiências em Educação do Campo já existentes, não garante inclusão das mesmas na Política. O fato das experiências dos CEFFAs serem desenvolvidas no âmbito da iniciativa privada, mesmo que com o uso de recursos públicos,

traz interpretação ambígua sobre as possibilidades de financiamento. Como mostrarei adiante no caso das CEFFAs do Pará, há inclusive investidas por parte do governo do estado de migrar estas escolas para a gestão pública. De qualquer forma, por hora é importante perceber que os CEFFAs não aparecem na política, somente a Pedagogia da Alternância.

O artigo 9º condiciona o apoio do Ministério da Educação aos entes federados ao cumprimento das seguintes exigências:

[...] I - o ente federado, no âmbito de suas responsabilidades, deverá prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da Educação do Campo;

II - os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação de políticas públicas de Educação do Campo; e

III - os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de Educação do Campo. (BRASIL, 2010b).

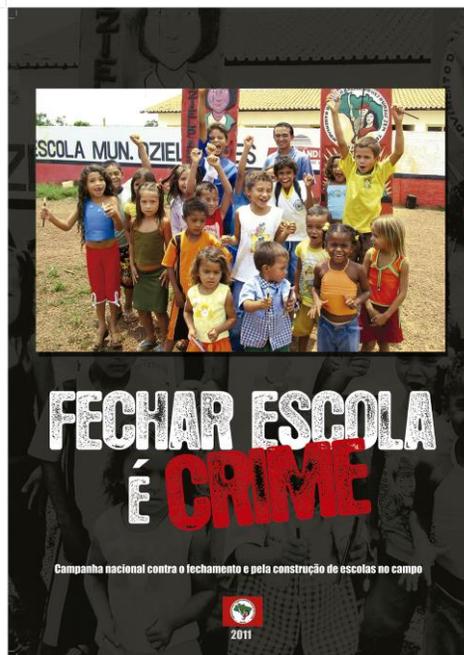
Os estados e municípios ficam obrigados, então, a desenhar suas políticas de Educação do Campo, montar equipes próprias para a sua implementação e acompanhar e monitorar os resultados. Por fim, o PRONERA – sob gestão do INCRA, órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário – passa a fazer parte da Política Nacional de Educação do Campo. Com esta medida, a antiga divisão setorial entre política de educação rural e educação agrícola apontada por Mendonça (2006) perde sentido, ao menos simbolicamente, uma vez que a Política Nacional de Educação do Campo, ao inserir o PRONERA no seu escopo, passa a ser intersetorial, sendo executada também por outro ministério.

Já em 2012, após muitas articulações dos CEFFAs em âmbito nacional³⁸, é sancionada a Lei 12.695/12 que alterou a Lei 11.494/2007 para contemplar com recursos do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB as instituições comunitárias que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. Esta Lei assegura o financiamento público dos CEFFAs por meio de convênios com municípios e/ou estados. Para tanto, estas escolas precisam: a) firmar convênios com o governo do estado e/ou município; b) possuir uma associação mantenedora; c) trabalhar com a Pedagogia da Alternância; d) estar cadastrada regularmente no Censo Escolar; e e) estar devidamente credenciada e autorizada pelos conselhos de educação estadual e/ou municipal. Os CEFFAs e os governos estabelecem os termos do convênio e formas de repasse do recurso do FUNDEB, que pode ser por meio do repasse direto à associação ou cessão de profissionais para trabalhar no CEFFA.

Ainda em 2010 o MST lança a campanha “Fechar Escolas é Crime!”, a qual denunciava que, em oito anos, mais de 24 mil escolas rurais foram fechadas. Este manifesto foi assinado por importantes nomes da academia e organizações sociais.

³⁸ De acordo com Begnami (2013), a participação direta dos CEFFAs nos fóruns, redes, encontros e conferências de educação do campo foram fundamentais para

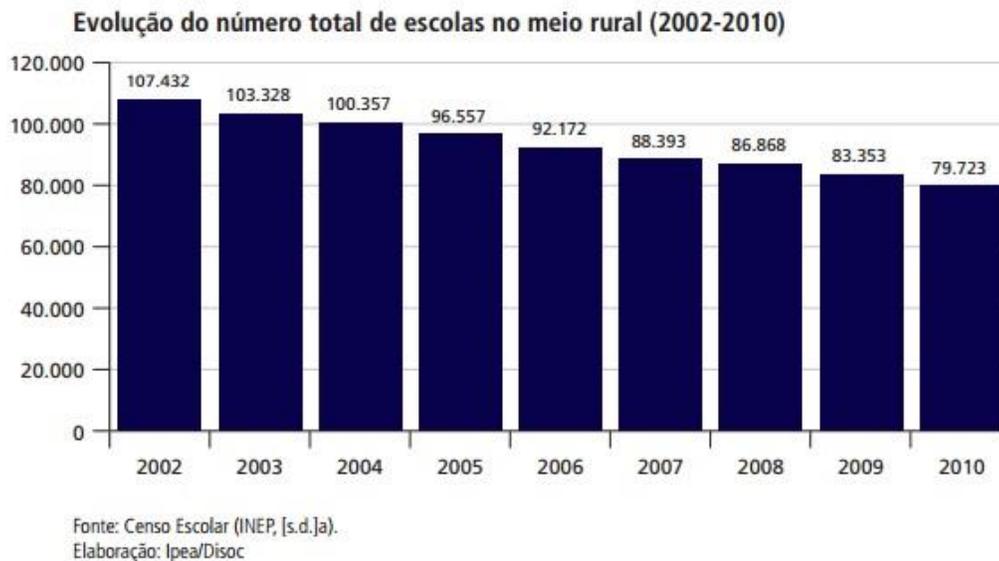
Figura 5 – Campanha Fechar Escola é Crime



Fonte: *site* MST

Grande parte das escolas rurais no país possui menos de 50 alunos matriculados. Considerando que a principal política de financiamento público da educação no país, o FUNDEB, tem sua distribuição feita segundo o cálculo por aluno ano, as escolas rurais acabam sendo preteridas às escolas urbanas, que conseguem contabilizar um número maior de matrículas e garantir o próprio funcionamento. Diante desta realidade muitos municípios brasileiros optam por fechar escolas em zonas rurais e passar a investir no transporte escolar destes alunos, transferindo estas matrículas para as escolas urbanas. Essa política adotada por muitos municípios produziu um fenômeno em massa de fechamento de escolas rurais no país. Segundo relatório do IPEA (2012), no período de 2002 a 2010 foram fechadas 27.709 escolas em áreas rurais. Somente em 2013 o Censo Escolar somou 3.269 escolas rurais fechadas segundo matéria da Folha de São Paulo (CACIAN, 2014).

Gráfico 02 – Evolução do número total de escolas no meio rural (2002-2010)



Fonte: reprodução IPEA, 2012.

Dentre idas e vindas, reuniões com o MEC, com parlamentares e ocupações dos saguões em Brasília, o Governo Federal, em março de 2014, conseguiu sancionar uma lei que tramitava no Congresso Nacional havia dois anos como resposta à solução do problema. A Lei 12.690/14 “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para acrescentar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014). Os movimentos sociais do campo esperam que, a partir desta regulamentação, o número de escolas fechadas no meio rural diminua significativamente.

1.5.2 As políticas e programas de Educação do Campo

Como já foi dito aqui anteriormente, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi o primeiro Programa de Educação do Campo, no sentido de que trouxe no seu escopo as formulações e demandas dos movimentos sociais do campo. O Programa foi gestado ainda no âmbito do I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997. O evento foi organizado pelo MST para celebrar dez anos do setor de educação do movimento e avaliar resultados (LACERDA & SANTOS, 2010). De acordo com Lacerda e Santos (2010), neste encontro os participantes identificaram que existiam uma dezena de universidades que estavam envolvidas com a educação nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. A ideia inicial foi articular estas diferentes frentes de ação junto às universidades para potencializar a alfabetização e escolarização nos territórios da reforma agrária. Um ano depois, o resultado desta articulação foi a construção do PRONERA. Após inúmeras negociações junto ao Governo Federal, o Programa foi criado em abril de 1998 no âmbito do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (LACERDA & SANTOS, 2010). É interessante observar que o PRONERA, ainda que um programa de educação, só consegue espaço inicialmente em um ministério que cuida das questões agrárias. Estas características remetem automaticamente as reflexões de Mendonça (2006) que trouxe no início do capítulo sobre a divisão histórica entre

educação rural e educação agrícola. A pouca visibilidade das demandas educacionais das populações rurais no âmbito do ministério da educação é uma característica presente na história do sistema público de ensino brasileiro. Parte da demanda educacional, por sua vez, foi sanada pelo ministério da agricultura como forma de controlar a mão de obra no campo e difundir “novas tecnologias” de produção agrícola. Com o PRONERA, embora o propósito da política seja outro, mais uma vez, o único espaço possível para o seu surgimento foi no campo das políticas agrícolas, evidenciando a relação entre educação e processo produtivo.

Atualmente, os recursos do Programa são oriundos do MDA e quem executa é o INCRA em parceria com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, ou com outros órgãos e entidades públicas, por meio de contratos, convênios, termos de cooperação ou outro tipo de instrumento jurídico (BRASIL, 2010). O PRONERA tem como objetivo oferecer educação formal aos jovens e adultos oriundos dos assentamentos da reforma agrária do INCRA e também, por meio da educação, promover a melhoria das condições de vida e trabalho destes territórios. São também beneficiários do programa os professores que dão aulas nos assentamentos do INCRA e famílias, ainda não assentadas, cadastradas pelo INCRA. O Programa apoia: projetos de alfabetização; EJA fundamental; Ensino Médio integrado à Educação Profissional; técnico de nível médio; graduação; pós-graduação; capacitação continuada de professores; produção e edição de materiais didáticos e pedagógicos de Educação do Campo; e a realização de estudos, pesquisa, encontros, seminários e debates com o objetivo de fortalecer o Programa e a Educação do Campo como um todo. Há uma variedade grande de cursos oferecidos no âmbito do PRONERA, como por exemplo, no nível superior: medicina veterinária, pedagogia, enfermagem, direito, história, geografia, jornalismo, agronomia, entre outros. E no nível técnico são exemplos: meio ambiente, agroecologia, saúde comunitária, administração de cooperativas, entre outros. Estes cursos são realizados em regime de alternância e têm seus currículos desenhados e a proposta executadas com a participação dos movimentos sociais do campo.

Como visto acima, em 2010, por meio do decreto 7.352 o Programa tornou-se parte da Política Nacional de Educação do Campo. Lacerda e Santos (2010) elencam uma série de contribuições do programa ao longo de sua existência, tais como: a) viabilidade do acesso à educação formal para centenas de jovens e adultos oriundos dos projetos de assentamento da reforma agrária; b) mudança nas estratégias de ensino e práticas formativas das universidades; c) promoção de processo formativo (sobre a importância dos cursos para o próprio desenvolvimento dos assentamentos) também dos servidores do Incra diretamente envolvidos nas atividades dos programas; d) influência na elaboração de outros programas de Educação do Campo, tal como o PROCAMPO, como se verá adiante; e) o uso da alternância em outros cursos de ensino superior. d) provocou mudanças na formulação e gestão de políticas públicas; f) evidência as especificidades de uma política educacional voltada para a população rural.

De acordo com o Munarim (2008), a mudança de governo em 2003, com a posse do presidente Lula do Partido do Trabalhadores, proporcionou novas oportunidades para a articulação nacional pela Educação do Campo colocar na agenda pública suas demandas. O debate, neste momento, se dá em torno de como se implementar as diretrizes operacionais das escolas do campo, aprovada em 2002 pelo CNE/MEC. No âmbito do MEC foi criado um grupo de trabalho de Educação do Campo com representantes do governo e dos movimentos sociais do campo. Em agosto de 2004, a articulação nacional pela Educação do Campo realiza a II Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia-GO, que teve grande peso na determinação de parte da agenda do MEC naquele momento (MUNARIM, 2008). Ainda em 2004, o MEC cria a Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) com uma Coordenação Geral de Educação do Campo. Munarim avalia que, neste contexto,

[...] o movimento de Educação do Campo ganhou capilaridade nacional efetiva durante dois anos de um processo de construção de propostas de políticas públicas, programas de governos etc., numa interação entre as três esferas do Estado e as organizações e movimentos sociais do campo situados nos estados e município (MUNARIM, 2008: 6).

Entretanto, o autor chama atenção para o fato de que os movimentos que compunham a articulação nacional pela Educação do Campo passaram a participar das negociações do governo de forma particularizada, especialmente CONTAG e MST, e não mais no âmbito da articulação (MUNARIM, 2008).

Pode-se dizer que essa Articulação de sujeitos tão ampla, na verdade, nunca se constituiu em força social orgânica, tais eram as diferenças internas e disputas entre seus principais componentes. De qualquer maneira, em que pese mediadas as contradições internas, se constituíra em poderoso sujeito social no período compreendido entre o Seminário Nacional de 2002 e a IIª Conferência Nacional de Educação do Campo. (MUNARIM, 2008).

A SECAD/MEC passou a realizar uma série de seminários e encontros regionais envolvendo sociedade civil e governos para promover a participação no processo de elaboração de políticas públicas para as populações rurais sob o paradigma da Educação do Campo. A SECADI³⁹ implementa não só políticas de Educação do Campo, mas também políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Desde sua criação, já foram desenvolvidos diversos programas, projetos e ações de Educação do Campo. Atualmente, os principais programas de Educação do Campo estão no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em 2012, como um conjunto de ações articuladas para a implementação da Política Nacional de Educação do Campo (Decreto 7.352 de 2010) criada dois anos antes. Sintetizo as ações do Programa na tabela a seguir:

³⁹ Posteriormente a SECAD passou a se chamar SECADI, com o acréscimo do termo “inclusão” ao nome: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI/MEC).

Tabela 2 – Políticas e programas públicos, no âmbito do Governo Federal, de educação do campo em 2013

Programa	Objetivo	Forma de implementação
PRONACAMPO – Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo	Oferece às escolas do campo acesso à materiais didáticos contextualizados à realidade do campo.	Solicitação das secretarias de educação ao MEC por meio do Sistema de Material Didático.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) temático	Oferece às escolas do campo acesso à Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas	Por meio de edital elaborado e divulgado pelo MEC
PRONACAMPO – Mais Educação Campo	Disponibiliza às escolas do campo recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integração de atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento respeitando os projetos político pedagógicos destas escolas.	Adesão das redes públicas municipais e estaduais ao Programa por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).
PRONACAMPO – Escolas da Terra	Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de variadas idades para melhoria do aprendizado, permanência e acesso.	Adesão das redes públicas municipais e estaduais ao Programa por meio do SIMEC
PRONACAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoio à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, por meio da oferta de cursos de licenciatura (em regime de alternância ou na modalidade educação à distância) destinados a atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Os cursos são ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES, por meio de edital específico.
PRONACAMPO – PROJOVEM - Saberes da Terra	Oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.	Por meio de chamada pública do MEC, os estados e municípios apresentam seus projetos em parceria ou não com organizações da sociedade civil.
PRONACAMPO – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec	Oferta de cursos de Educação Profissional técnica de nível médio e formação inicial continuada aos trabalhadores rurais de acordo com os arranjos produtivos locais.	Os cursos são ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, por instituições privadas e públicas de ensino superior, instituições de Educação Profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado que atuem na Educação Profissional e tecnológica
PRONACAMPO – Construção de Escolas	Apoio técnico e financeiro para os estados e municípios construírem escolas com projetos arquitetônicos	Adesão das redes públicas municipais e estaduais ao Programa junto ao MEC

	específicos para a Educação do Campo,	
PRONACAMPO – Inclusão Digital	Disponibilização de laboratórios de informática, <i>notebooks</i> , roteador <i>wireless</i> para conexão	Adesão das redes públicas municipais e estaduais ao Programa junto ao MEC
PRONACAMPO – Programa Dinheiro Direto na Escola Campo	Propiciar adequação, reparos e benfeitoria na infraestrutura física das escolas do campo, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.	Para acessar o recurso a escola precisa ter uma unidade executora própria. Os diretores fazem adesão junto ao MEC
PRONACAMPO – Programa Dinheiro Direto na Escola Água	Disponibiliza recursos financeiros às escolas do campo e quilombola para realização de adequações no prédio escolar necessárias ao abastecimento de água para o consumo humano e esgotamento sanitário. O recurso pode ser usado para contratação de mão de obra, compra de material de construção e equipamentos.	Os diretores fazem adesão junto ao MEC
PRONACAMPO – Luz para Todos	Garantir o fornecimento de energia elétrica para as escolas do campo	O MEC/FNDE identifica as escolas sem energia elétrica
PRONACAMPO – Transporte Escolar	Disponibilizar transporte escolar aos estados e municípios	Adesão feita pelas secretarias de educação estadual e municipal junto ao MEC
Programa Escola Ativa*	Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão, formação continuada dos professores, e fornecer material pedagógico apropriado.	Adesão das redes públicas municipais e estaduais ao Programa por meio do SIMEC

* Este programa não está incluído no PRONACAMPO.

Fonte: <http://pronacampo.mec.gov.br/>

Desde o PRONERA (1998) – a primeira política pública governamental que assimila o paradigma da Educação do Campo trazido pelos movimentos sociais – muito se avançou no contexto de oportunidades de escolarização da população rural brasileira. Os movimentos sociais fizeram avançar, em uma década e meia, a luta pelo direito à educação da população rural. Marcos legais e normativos garantiram a efetivação de políticas públicas e modificaram a forma como a educação no meio rural era tratada pelo Ministério da Educação. Como afirma Hage, estas conquistas dos movimentos sociais do campo em prol da educação no plano legal podem ser entendidas como “estratégias para assegurar a universalidade do direito à educação e afirmar as especificidades dos sujeitos do campo” (HAGE, 2014). Estes programas e marcos legais no âmbito nacional reverberaram também em alguns estados e municípios que passaram a pensar e executar suas próprias políticas públicas de Educação do Campo. Evidentemente, nos estados e municípios em que os movimentos sociais do campo possuíam maior capacidade de mobilização e organização a agenda da Educação do Campo ganhou mais força e visibilidade. Este é um fator fundamental para a efetivação destas políticas: a participação dos trabalhadores rurais. Em posse de instrumentos legais que garantam a efetivação do direito à educação, o diálogo com o poder público local fica mais possível.

É claro que, os processos de elaboração e, especialmente, implementação de cada uma destas políticas públicas não se deu sem conflitos e divergências entre os diversos atores envolvidos. Acompanhando as notas públicas do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), pode-se perceber uma série de críticas e insatisfação dos movimentos ali reunidos em relação aos rumos e resultados das políticas públicas de Educação do Campo. Em documento denominado “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” de setembro de 2012 (FONEC, 2012), o FONEC centra sua crítica no então recém lançado PRONACAMPO, no segundo ano do mandato do governo de Dilma Rousseff. O Fórum denuncia a falta de diálogo com os movimentos sociais do campo para a construção do Programa, que por conta disso, apresentou lacunas consideráveis em relação ao que foi construído anteriormente no âmbito da Política Nacional de Educação do Campo.

[...] o Pronacampo, apresentado como sendo esta política, ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. Vale destacar que a presença dos movimentos e organizações sociais em reuniões que debateram a construção do Programa na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC), não conseguiu assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo Decreto. Muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo [...] (FONEC, 2012: 17).

Desde o seu lançamento, o programa mais criticado no âmbito do Pronacampo foi o Pronatec Campo, cujo processo de formulação foi realizado junto ao setor privado, sem participação dos movimentos sociais do campo. Essa ausência de diálogo com os movimentos sociais pode ser exemplificada pelo fato dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que tradicionalmente ofertam Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, ficarem de fora do arranjo de execução do programa.

Para o FONEC, o Pronatec Campo não possui muita diferença ao Pronatec. O Programa centra seus esforços e recursos na formação de mão de obra qualificada e de forma imediata, não atendendo à histórica colocação da Educação do Campo em prol da formação integrada – que integra escolarização e profissionalização – como já fora construído em propostas como o Pronera,

desde 1998, e o Programa Saberes da Terra desde 2005. O Pronatec amplia significativamente o volume de recursos destinado ao setor privado. Para Lima (2012), a ênfase dada aos cursos de curta duração, não integrados à Educação Básica, está diretamente associada à grande importância da rede privada como executora do Programa. Este incentivo se expressa por meio dos recursos da Bolsa Formação⁴⁰ para oferta de vagas gratuitas na rede privada, e por meio do FIES⁴¹ Educação Profissional que financia cursos a estudantes e empresas que queiram qualificar seus funcionários. Este contexto de incentivo ao setor privado tenderia à proliferação dos cursos de formação inicial e continuada, modelos menos custosos (em termos de recursos e tempo) e direcionados aos interesses mais urgentes de formação de mão de obra dos setores empresariais da economia (LIMA, 2012).

O Programa, ao não estabelecer diferenças entre a rede pública e a rede privada em termos de valores e prioridades no que diz respeito ao destino dos recursos, não resolve a demanda dos Institutos Federais e Escolas Técnicas por mais investimentos estruturais diante da recente expansão desta rede no país. Ao contrário, o Programa inclui estas instituições e seus profissionais de forma precária, por meio da oferta de bolsas para os professores que se envolvem com os cursos do Programa (LIMA, 2012). Além disso, o Fonec (2013) denuncia que, os cursos dos IFs, na maioria das vezes e salvo algumas exceções, não reconhecem os movimentos sociais e por conta disso, é normal haver contradições entre a oferta (quantidade e tipo de curso) dos IFs e as necessidades apresentadas pelos movimentos sociais.

A baixa escolarização da população rural é um fator importante a se considerar quando falamos da oferta de Educação Profissional. Os cursos de formação inicial e continuada, embora tenham sua importância, não dialogam com esta realidade e, por isso, tendem a ter impacto reduzido ou mesmo a excluir de suas cadeiras boa parte do público beneficiário. Um debate sério sobre Educação Profissional do campo está atrelado à necessidade urgente da universalização da Educação Básica e democratização do acesso à educação superior (CALDART, 2010). Por isso, cursos de Educação Profissional e tecnológica integrados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Ensino Médio, para além dos cursos de formação inicial e continuada, atenderiam de forma mais adequada às necessidades das populações rurais

Outra crítica contundente ao programa feita pelo FONEC (2012; 2013) se refere ao fato do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, braço do sistema S⁴² no meio rural, ter participado ativamente da formulação do programa e, ao lado dos institutos federais e escolas

⁴⁰ A Bolsa Formação consiste na transferência de recursos às instituições de Educação Profissional e tecnológica da rede pública, dos serviços nacionais de aprendizagem e da rede privada para a oferta de cursos gratuitos.

⁴¹ O Fundo de Financiamento Estudantil destina-se à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos.

⁴² O sistema S é um conjunto de instituições de ensino e assessora técnica e tecnológica – como, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) - de personalidade jurídica de direito privado, vinculadas aos sindicatos, e que, originalmente, recebem recursos públicos vinculados a contribuição compulsória de cada setor.

estaduais tecnológicas ser executor privilegiado do Programa, com autonomia para criar cursos e programas de Educação Profissional e tecnológica. O SENAR é uma instituição coordenada pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA), organização de representação, articulação política e produção de conhecimento sobre o agronegócio brasileiro⁴³. Considerando que as características de organização da produção, do uso de recursos naturais, da mão de obra e das formas de comercialização do agronegócio são diferenciadas e até mesmo opostas às praticadas pela agricultura familiar, os movimentos sociais do campo questionam os critérios e interesses que estão presentes na criação e oferta de cursos pelo SENAR e até que ponto as reais necessidades de formação e qualificação profissional da agricultura familiar são levadas em consideração.

O agronegócio brasileiro, diante da massiva mecanização de sua produção, tem demonstrado ao longo dos anos pouca capacidade de absorção de mão de obra⁴⁴. A pouca mão de obra que é empregada pelo setor tem como características: a) a contratação de trabalhadores braçais de forma sazonal e precária, como nas culturas de cana e café; b) contratação de trabalhadores qualificados para trabalhar com maquinário ou em funções específicas (agrônomo, veterinário, por exemplo). O primeiro grupo de trabalhadores não possui qualificação específica, constituindo mão de obra barata oriunda, geralmente, das periferias das cidades próximas aos polos produtivos ou de outras regiões do país. O segundo grupo, mais diverso, é composto por profissionais com qualificação e formação específica, formados e recrutados nos centros urbanos: operadores de máquinas, agrônomos, veterinários, técnicos agrícolas, administrador rural, etc. Se para o trabalho braçal das lavouras de cana e café, por exemplo, não há demanda do setor por aumento da escolarização e qualificação técnica de seus funcionários, por outro lado, para o trabalho com o maquinário e funções específicas, a demanda é por funcionários qualificados.

De outro lado, a agricultura familiar, com toda a diversidade que o termo pode comportar, por conta do seu papel fundamental na produção e abastecimento de gêneros alimentícios no país, emprega mais de 70% da mão de obra no campo, de acordo com o MDA (2006). Historicamente excluídos dos processos de escolarização e qualificação profissional, este grupo apresenta demandas no que diz respeito ao uso de tecnologias mais adequadas e sustentáveis à sua forma de produzir, beneficiar produtos e acessar mercados. Esta característica indicaria possíveis áreas de formação para os trabalhadores da agricultura familiar, em sua diversidade de atores e atividades produtivas (extrativistas, pescadores, agricultores, etc.), sempre integradas à formação geral, como forma de aumentar a escolaridade destes grupos. Ao mesmo tempo, faz-se necessário considerar também as demandas de formação profissional da população rural para além da produção agrícola, agropecuária e extrativista.

O PRONACAMPO foi associado ao Plano de Ações Articuladas (PAR), ou seja, os entes federados precisam fazer adesão ao plano para acessar o programa. O PAR é o principal instrumento de planejamento do MEC desde 2007. As transferências de recursos do MEC aos entes federados, em sua maioria, estão condicionadas à elaboração do PAR pelo ente federativo. Neste

⁴³ Agronegócio nomeia a produção agrícola altamente mecanizada, com uso de alta tecnologia, voltada para a exportação, associada à indústria, concentradora de grandes extensões de terras, e que, em alguns casos, são geridas por grupos empresariais internacionais. O Agronegócio, no cenário político brasileiro, é hegemônico no que diz respeito à receita e influência nas políticas públicas.

⁴⁴ O Censo Agropecuário 2006 em comparação com o de 1996 mostra que o pessoal ocupado no setor caiu 8,9% embora as lavouras tenham aumentado significativamente, 83,5% neste período.

plano, deve contar um diagnóstico da situação da educação no município/estado e as ações e demandas de políticas públicas listadas. A partir do PAR também se avalia o desempenho dos sistemas de ensino. Os programas no âmbito do Pronatec são, em sua maioria, solicitados pelos entes federados que aderiram ao PAR diretamente pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação. Para Hage (2014), a forma como o MEC estruturou ao longo dos últimos anos o processo de solicitação e avaliação dos programas executados privilegiou como interlocutores os entes federativos. A institucionalização do processo, restrito à esfera governamental, não favorece o diálogo com os movimentos e organizações da sociedade civil.

De uma forma geral, os movimentos sociais avaliam os programas de Educação do Campo como importantes conquistas em prol da efetivação do direito à educação das populações rurais. Ao mesmo tempo, admitem que estas políticas e programas têm caráter pontual, e não incidem de forma estrutural no sistema público de ensino para diminuir as desigualdades entre campo e cidade no âmbito da educação.

1.6. Movimentos sociais e políticas públicas

As trajetórias das experiências em educação dos CEFFAs e do MST têm muitos aspectos em comum, e por isso ambas constituíram a articulação pela Educação do Campo, ou como alguns autores denominam, o movimento nacional pela Educação do Campo (RIBEIRO, 2013; MUNARIM, 2008). Ao mesmo tempo, a trajetória destes movimentos e organizações sociais em prol da educação em áreas rurais contribui significativamente na reflexão sobre questões pertinentes à relação entre Estado e movimentos sociais.

Antes de abordar algumas destas questões, é interessante destacar que os movimentos sociais do campo – sejam os atores organizados no âmbito do MST ou aqueles organizados no âmbito do sindicalismo e associativismo rural que deram origem aos CEFFAs – ao se depararem com a demanda por educação em áreas rurais, buscaram saná-las inicialmente, por meio de iniciativas próprias executadas com o apoio de outras organizações e indivíduos externos. Tanto as experiências em educação do MST quanto as experiências em educação dos CEFFAs surgem fora da esfera estatal; entretanto, em intenso e constante diálogo com ela. Em ambos os casos, a negação das escolas rurais mantidas pelo poder público – desde sua estrutura física, conteúdos e projetos – caracterizou uma oposição destes movimentos em relação ao Estado, e também abriu possibilidades para a inovação e proposição destes movimentos. Ao mesmo tempo, o contexto nacional da luta pela educação como direito social e dever do Estado⁴⁵ se impôs à agenda destas organizações e movimentos, fazendo com que a demanda por uma educação diferenciada para a população rural fosse direcionada ao Estado.

Nos primeiros CEFFAs que surgiram no Brasil, as famílias agricultoras que lutavam por acesso à escola de qualidade e contextualizada à vida no meio rural encontraram nas experiências das EFAs italianas um bom exemplo a seguir. Motivadas a pensar algo novo e diferente do que se estava acostumado em termos de educação em áreas rurais, as primeiras EFAs no estado do Espírito

⁴⁵ Nos anos 1980 e 1990 diversos movimentos se mobilizaram em prol da educação pública de caráter popular. Educação como direito da população e dever do Estado. Construiu-se o entendimento de que só o Estado poderia dar conta do desafio do atraso educacional no país. Para tanto, era preciso transformar a escola pública estatal em escola pública popular, como afirmou Gadotti (1994).

Santo nascem à margem do sistema formal de ensino. Tratava-se de uma experiência de educação não formal. Mesmo à margem do sistema oficial de ensino e questionando-o, as primeiras EFAs logo iniciam um diálogo com o poder público como forma de acessar recursos para manutenção das suas atividades. Posteriormente, como consequência, o diálogo e relação com o Estado avança para a regulamentação dos currículos e metodologia segundo as regras do sistema oficial de ensino. Na experiência das primeiras CFRs no sul do país, a relação com o Estado foi inicial, como fomentadora da implementação do projeto educativo, como já foi apresentado. O recurso público desde o começo foi uma fonte de financiamento das CFRs, mesmo que estas organizações, naquele momento, não fossem reconhecidas por este mesmo poder público como escolas que ofereciam a educação formal pública. Ainda assim, esta fonte de recursos sempre foi intermitente e insuficiente para a manutenção dos CEFFAs. Mesmo com toda dificuldade, a estratégia de diálogo dos CEFFAs com o Estado sempre foi a de garantir a gestão associativa do centro formativo e o financiamento público do projeto.

Da mesma forma, as primeiras experiências em educação fomentadas pelo MST nos acampamentos e assentamentos surgem como educação não formal. E neste âmbito do não formal encontra o espaço necessário para o desenvolvimento de uma leitura própria do processo de ensino aprendizagem, a Pedagogia do Movimento. Diferentemente dos CEFFAs, o MST não tinha um modelo de escola pronto, mas sabia a importância dos sem terras acessarem a escola e da luta por uma escola que dialogasse com a vida no campo. Entendendo a educação como um direito da população e um dever do Estado, o MST realiza a ocupação da escola pública, saindo em sua defesa e, ao mesmo tempo, impondo a modificação de suas estruturas. A defesa da escola pública, entretanto, não anula a demanda do MST por participação direta na gestão das escolas dos acampamentos e assentamentos onde o movimento está presente, ou mesmo nos cursos de diferentes níveis voltados para os sem-terra. O poder público é o principal interlocutor desta estratégia para demandar criação de escolas ou cursos, ou seja, para garantir a participação do movimento na gestão das escolas e cursos e influenciar diretamente nos currículos e formas de ensino e aprendizagem.

Há, portanto, em ambas as experiências uma tensão permanente entre autonomia/emancipação e conformação. O espaço da autonomia e emancipação é o espaço do movimento social, das associações, que conseguem criar e planejar o futuro a partir do desejo da mudança das condições atuais, no caso, o desejo de mudar a realidade que vivenciam. Tanto nos CEFFAs quanto na experiência do MST está presente o desejo de, por meio da educação, alterar as condições de vida e trabalho nas comunidades rurais em que estão presentes, assim como formar sujeitos conscientes do cenário político em torno da questão agrária, da produção de alimentos, e de uma forma geral, dos modelos de desenvolvimento em disputa. Ambas as experiências entendem a escola ou centro formativo como catalizadores de mudanças locais. Ambas as experiências entendem a educação como forma de reforçar valores, visões de mundo e formar lideranças para as organizações e movimentos a que estão vinculadas. A educação se configura como uma estratégia política ou prática política, assim como foram, na década de 1980, diferentes estratégias de educação popular. Entretanto, quando estas experiências entram na esfera da política pública, ao mesmo tempo em que passam a representar uma conquista – a efetivação de um direito (o direito à educação) – e garantem, em parte, sua sobrevivência, também passam a enfrentar a conformação destas experiências segundo as regras e lógicas de funcionamento das estruturas estatais.

As abordagens interpretativas sobre movimentos sociais, durante muito tempo, evidenciaram a oposição destes em relação ao Estado e suas características contestatórias. Grande parte das abordagens sobre movimentos sociais no Brasil e América Latina nos anos 1980 e 1990, por

exemplo, situava-os ao lado oposto da política institucional, como se esta externalidade fosse uma ausência de relação. Estas análises, entretanto, expressavam características próprias de uma reflexão sobre organização social e movimentos sociais em contextos autoritários (KUNRATH & OLIVEIRA, 2011). Com o avanço dos processos de emancipação e democratização destas sociedades, multiplicaram-se abordagens teóricas que passaram também a refletir sobre a relação Estado e movimentos sociais nos espaços de negociação e elaboração de políticas públicas, espaços em que a negociação e a construção de consensos estão muito mais presentes do que as ações contestatórias (KUNRATH & OLIVEIRA, 2011).

Para Cohen e Arato (2000) a ação coletiva dos movimentos sociais contemporâneos supõe formas de associação e estratégias próprias do contexto de uma sociedade democrática. Tal contexto inclui os espaços públicos, os meios de comunicação, os direitos de associação, reunião e expressão/manifestação, as instituições políticas representativas e o sistema legal. O fato de nas sociedades civis modernas as esferas públicas, direitos e instituições estarem abertas aos processos discursivos – que informam, tematizam e contribuem para alterar as normas sociais e as culturas políticas – faz com que os movimentos sociais tenham capacidade de exercer influência sobre a sociedade política e outros atores da sociedade civil (COHEN & ARATO, 2000).

Os teóricos da teoria da mobilização de recursos e das estruturas de oportunidades políticas (Tarrow, 2009; Tilly e Tarrow, 2006) estabeleceram vínculos entre políticas institucionalizadas e os movimentos sociais. A abordagem sobre as estruturas de oportunidades políticas (EOPs) desenvolvida por estes autores, permite pensar a importância da democratização das instituições políticas para o surgimento e/ou consolidação dos movimentos sociais. As oportunidades externas, as ameaças e os constrangimentos são elementos explicativos da emergência e do desenvolvimento dos movimentos sociais. Segundo Tarrow (2009), a mudança na EOP proporciona abertura para o surgimento do confronto político:

[...] as pessoas se engajam em confrontos políticos quando mudam os padrões de oportunidades e restrições políticas e, então, empregando estrategicamente um repertório de ação coletiva, criam novas oportunidades que são usadas por outros, em ciclos mais amplos de confronto (TARROW, 2009: 38).

Assim, os processos de constituição e mobilização dos movimentos sociais contestatórios e os processos de participação destes movimentos na vida institucional estão interligados. Alterações significativas na conjuntura tal como, por exemplo, mudanças de governo e a criação de novos espaços de participação institucional ou canais de diálogos entre governos e sociedade civil alteram a EOP e a forma como os atores (Estado e movimentos sociais) se comportam. Ao mesmo tempo, as formas associativas e constituição da identidade destes movimentos impõem demandas, interpretam e ressignificam as EOPs a partir de marcos interpretativos próprios de suas trajetórias. Estas características promovem uma dinâmica de influência e constrangimento na relação entre Estado e sociedade civil que se dá em ambas as direções. Por isso, só faz sentido olhar para relação Estado e Sociedade a partir de uma trajetória histórica, que ajude a compreender as tomadas de posição dos atores e suas consequências na dinâmica da relação que configuram.

Analisando os movimentos sociais na América Latina, Scherer-Warren (2008) afirma que desde o final do século XX, estes vêm valorizando cada vez mais os espaços institucionais como um meio político adequado e legítimo para a expansão da democracia (SCHERER-WARREN, 2008). A inserção dos movimentos sociais em espaços institucionalizados ocorre de diversas formas, por meio de diversos canais e a partir de diferentes posições na rede de governança

(IBARRA *et al*, 2002). Os processos de elaboração e implementação de políticas públicas são lugares comuns da participação e influência dos movimentos sociais, como no caso do movimento CEFFAs aqui analisado.

O reconhecimento da representatividade de um movimento social pelo Estado ou agentes estatais possibilita seu acesso às posições decisórias no governo. Por mais que um movimento social se considere uma oposição às instituições estatais, o agir coletivamente o coloca em redes políticas complexas e, assim, ao alcance do Estado (TARROW, 2009). Na medida em que os movimentos sociais se apropriam e interpretam os processos de produção e gestão das políticas públicas, as relações estabelecidas a partir de então trazem novos significados às políticas públicas e às próprias ações e referências produzidas pelos movimentos sociais.

Ao analisar a inserção de grupos de interesses⁴⁶ em espaços institucionais de decisão pública na Alemanha, Offe (1989) contribui para este debate. Para Offe (1989), a atribuição de *status* político (a institucionalização) aos grupos de interesses segue uma lógica altamente pragmática e funcionalista, pois facilita a resolução dos conflitos e a obtenção de conhecimentos necessários à elaboração de uma política governamental. Assim, os grupos de interesse, no caso, os movimentos sociais são indispensáveis à política pública, pois detém informações imprescindíveis à sua execução e efetividade. Para Offe (1989), ao mesmo tempo em que os grupos de interesses têm o poder de interferir na execução das políticas públicas de forma anti-funcional, também são indispensáveis à política pública, pois detém a informação necessária e têm grande capacidade de controlar seus membros em favor da ação governamental. Para o autor, as organizações de interesses “devem ser transformadas em componentes integrantes dos mecanismos através dos quais a política pública é formulada” (OFFE, 1989: 235).

Para se inserirem nos espaços de produção, gestão e execução de políticas públicas os movimentos sociais mobilizam recursos e se utilizam de determinadas estratégias políticas que os diferenciam de outros movimentos ou grupos de interesses que não conseguem ser reconhecidos como atores políticos pelo Estado. No entanto, em cada espaço que se fazem presentes a partir de então, os movimentos sociais precisam mobilizar outros recursos e utilizar-se de outras estratégias para influenciar o curso de uma determinada política. O olhar da teoria da mobilização de recursos, neste caso, chama atenção para sua desigual distribuição (recursos jurídicos e econômicos, por exemplo) e, logo, para as desiguais oportunidades de influenciar em uma política pública como fatores para a conformação dos movimentos sociais à lógica dos sistemas políticos (IBARRA *et al*, 2008).

Para Offe (1989) o fato de as organizações de interesses serem chamadas a assumir, junto com outros participantes, um papel no planejamento e/ou implementação de uma política pública aumenta o grau de conformação e regulação destas aos sistemas políticos. Essa cooperação entre agentes institucionais e movimentos sociais no processo de implementação de uma política pública significa a divisão da responsabilidade pelo sucesso desta. Neste sentido, a oposição a uma

⁴⁶ Não pretendo aqui igualar, conceitualmente, grupos de interesses e movimentos sociais. No entanto, a análise de Offe (1989) volta-se para questões relativas as ações de organizações da sociedade civil em direção à sociedade política, o que pode ser assumido como prática comum às duas formas de ação coletiva (movimentos sociais e grupos de interesses).

determinada ação ou resultado desta política é menos provável, pois os opositores teriam que levantar-se não só contra o governo, mas também contra seus próprios líderes que participam deste processo. Da mesma forma, para o autor, na medida em que os recursos que suprem as necessidades de uma organização de interesses são provenientes do Estado, a conformação desta ao sistema político aumenta (OFFE, 1989).

As estratégias dos movimentos sociais são cada vez mais flexíveis e diversificadas. Buscam combinações, por vezes contraditórias, de múltiplos recursos materiais, discursivos, simbólicos, cognitivos, etc. Acionam múltiplos recursos na tentativa de adaptarem-se e operarem melhor nos campos (redes/espacos) onde se elaboram as políticas e se tomam as decisões (IBARRA *et al*, 2002). Neste sentido, quando as obrigações assumidas pelos grupos de interesse no processo de institucionalização são excessivamente rígidas, acabam por reduzir a capacidade de integração do próprio grupo (OFFE, 1989). Ou seja, a participação dos movimentos sociais nos espaços institucionais traz mudanças nas experiências e estruturas da vida diária de seus membros e, portanto, ao próprio movimento, pois é a vida no interior dos grupos que transforma o potencial para a ação dos movimentos sociais (TARROW, 2009).

Estas questões que emergem da participação dos movimentos sociais nas instituições políticas estatais (seja em conferências, conselhos permanentes, conselhos gestores de políticas, ministérios, secretarias, ou implementação de políticas) colocam em pauta a reflexão sobre a regulação e conformação das lutas sociais aos sistemas políticos. Tais questões vêm junto com o processo de democratização das instituições e da própria sociedade, como afirma a provocação de Tarrow: “Embora o Estado democrático torne as coisas mais fáceis para os desafiantes, a própria facilidade da mobilização abranda a capacidade dos movimentos de produzirem rupturas” (TARROW, 2009: 259).

A institucionalização de um grupo de interesse envolve uma troca, que pode resultar na perda de poder por parte da organização de interesses ou garantir-lhe maior autonomia (OFFE, 1989: 248). Neste sentido, para Offe (1989), os grupos de interesses que são reconhecidos pelo Estado deixam de ter suas ações exclusivamente determinadas pelos seus interesses e de seus membros. Há ganhos e perdas para os grupos ao serem reconhecidos pelo Estado. Há uma dupla natureza, segundo o autor, neste processo, pois implica restrições à sua base, que é quem fornece legitimidade e garante a autonomia do grupo de interesse em questão. Para o autor, a questão é como que fica o equilíbrio de perdas e ganhos em um grupo específico.

Essa dupla natureza referida por Offe (1989) também é ressaltada por Ibarra, Martí e Goma (2002). Estes autores admitem também que nestes espaços de governança de um novo tipo (democracia participativa), onde há a confluência entre Estado e cidadãos, tal confluência é mais nominal do que real, mais passiva do que ativa, mais subalterna que protagonística (IBARRA *et al*, 2002). Assim, a participação dos movimentos sociais nos espaços institucionais acaba por revelar uma dupla lógica. Ao mesmo tempo que esta participação possibilita o reconhecimento político e o atendimento às demandas de sua base, tende a conformar, como mostram os autores acima, os movimentos sociais às normas e regras dos espaços institucionais, por vezes descaracterizando-os como atores expressivos, criativos e autônomos.

Cohen e Arato (2000) reconhecem a tendência dos movimentos sociais em reproduzirem as estruturas organizativas determinadas pelo poder e pelo dinheiro, no momento em que tentam atuar diretamente sobre os subsistemas da administração estatal e da economia de mercado. Por isso, a forma de atuação dos movimentos, para os autores, não pode sobreviver à saída dos limites da

sociedade civil, ao mesmo tempo em que os movimentos não podem influenciar a sociedade civil sem sucumbir à pressão da auto-instrumentalização. Nesta mesma direção Tarrow diz que,

Os movimentos sociais muito alienados das instituições se arriscam ao isolamento e sectarismo; mas aqueles que colaboram demais com elas e absorvem suas rotinas institucionais podem tornar-se imbuídos de sua lógica e de seus valores (TARROW, 2009: 259).

Embora reconheçam que a inclusão dos movimentos sociais nos processos institucionais resulte em uma rotinização de suas ações, Cohen e Arato (2000) entendem que isso não necessariamente significa que os movimentos sociais abandonem as ações coletivas de massas, as associações de base, a criação do poder local e a política orientada para a identidade. Para os autores,

Os atores coletivos contemporâneos lutam conscientemente pelo poder, para construir novas identidades, para criar espaços democráticos tanto dentro da sociedade civil como do sistema de organização política, para a ação social autônoma e para reinterpretar as normas e reconformar as instituições (CONHEM & ARATO, 2000: 572).

Para Cohen e Arato (2000), a “política de inclusão” de um movimento social dirigir-se às instituições políticas para obter reconhecimento como membro da sociedade política e para conseguir benefícios àqueles que representam. Por outro lado, também é indispensável uma “política de influência” dirigida para mudar o universo do discurso político, de forma que gere espaços para novas interpretações das necessidades, novas identidades e novas normas. Assim, com estas duas frentes de ação, pode-se restringir e controlar a colonização administrativa e econômica da sociedade civil, que tende a manter as relações sociais de dominação e criar novas dependências. Os atores coletivos que abdicam das ações estratégicas e da participação direta nas instituições políticas em prol de ações expressivas de identidade também correm o risco de perder a autonomia, pois abandonam a luta política e voltam-se para si mesmos (COHEN & ARATO, 2000).

Para Cohen e Arato (2000), o êxito dos movimentos sociais na sociedade civil deve ser concebido, não em termos de ganhos de certas metas substantivas ou da perpetuação do movimento, mas sim em termos da democratização dos valores, normas e instituições que em última instância estão arraigadas na cultura política. Portanto, para os autores, o impacto e a mudança devem ser concebidos a partir de uma dimensão molecular, desenvolvida no cotidiano da vida social. Já para Tarrow, a questão emancipação/conformação não seriam de todo irrelevantes:

Se a alternância de tais movimentos entre práticas institucionais e não institucionais está levando a uma sociedade mais turbulenta ou à domesticação dos movimentos é a grande questão da atualidade para os estudiosos dos movimentos sociais (TARROW, 2009: 259)

De qualquer forma, não podemos deixar de levar em conta que, as identidades dos movimentos sociais não estão inacabadas, elas são costuradas no processo de luta (TARROW, 2009). A própria inserção e participação dos movimentos sociais nos espaços institucionais de produção e gestão de políticas públicas produzem significados e aprendizados próprios do processo, como afirma Gonh (2009):

De toda forma há de se reconhecer que há um processo de aprendizado entre os participantes destes espaços, interferindo na dinâmica do exercício da cidadania e

formando quadros para atuarem na burocracia estatal” (GONH, 2009: 58).

Estes aprendizados acabam sendo incorporados pelos movimentos sociais como parte de suas estratégias de ação, são saberes por eles produzidos ao entrarem em contato com novos cenários e por eles incorporados como forma de luta. Segundo Tarrow (2009), as mudanças no simbolismo de um movimento social são resultadas da interação estratégica destes em seus cenários, ou seja, oportunidades políticas também provocam respostas discursivas:

[...] os símbolos da ação coletiva se instalam a longo prazo, entram na consciência das pessoas através de um processo capilar de formação de consenso e mobilização e, a curto prazo, afetando as pessoas por meio das transformações produzidas pela ação coletiva (TARROW, 2009: 248).

Assim, a participação institucional dos movimentos sociais, de uma forma ou de outra, representa ganhos em termos de aprendizados que podem se reverter em estratégias de ação, experiências que, em um momento anterior, eram impensáveis.

Também a literatura que tratou das análises de políticas públicas, durante muito tempo, deu centralidade ao Estado nos processos de organização, regulação e condução da sociedade. Alguns analistas definiam as políticas públicas como “o Estado em ação” trazendo uma perspectiva *top down* (de cima para baixo) e buscavam, com suas análises, contribuir para uma maior racionalidade da ação estatal. Aos poucos, outras abordagens que relativizavam a centralidade do Estado ganharam espaço. Novas abordagens passaram a levar em consideração a grande variedade de atores e formas de mobilização que existem em torno de uma política pública, as interações entre os governos e outros grupos e instituições sociais, assim como os conflitos em torno das ideias e interesses (SOUZA, 2006). Estas abordagens observaram as transformações sofridas pela ação pública na contemporaneidade, como a pluralização dos atores sociais e das lógicas de ação, o crescimento das demandas e da diferenciação dos alvos da ação pública, entre outras, e concluíram que a própria complexidade dos processos que tangem as políticas públicas impôs a expansão da análise.

A ampliação das possibilidades de acesso aos espaços institucionais nos diferentes níveis do poder público, seja por conta da pressão dos movimentos sociais, da abertura de novos canais de participação por parte do Estado ou mesmo com a chegada ao poder de grupos comprometidos com a democratização do Estado, pode ser lida como a Estrutura de Oportunidade Política que exigiu dos movimentos sociais novos padrões de ação (SILVA, 2011). Como ocorreu com os CEFFAs e com o MST, grande parte da atuação destes movimentos no âmbito da educação passou a se dar no campo da implementação de políticas públicas. A participação em fóruns governamentais, o enquadramento das organizações e atividades às exigências legais, a execução, monitoramento e prestação de contas de recursos públicos exigiu destes movimentos qualificação específica (SILVA, 2011). Segundo Silva (2011), estas mudanças empurraram os conflitos e contestação para o interior do Estado e seus espaços institucionais: “[...] muitas organizações passaram a utilizar os canais (formais e informais) disponibilizados pelo acesso institucional para expressar suas demandas e propostas, confrontar seus adversários e construir alianças” (SILVA, 2011:41).

Como se verá no caso das CFRs do Pará, o acesso a recursos públicos e a regulamentação das escolas ao mesmo tempo em que possibilitou conquistas que jamais seriam alcançadas sem a inserção nestes canais institucionais, também trouxe constrangimentos às associações e alterações no âmbito das práticas políticas. Esta inserção no campo das políticas públicas, entretanto, não impediu as lideranças dos CEFFAs se utilizar de ações contestatórias para manifestar posições

contrárias ao poder público, por exemplo.

CAPÍTULO II - A CONFIGURAÇÃO DA REDE DE CASAS FAMILIARES RURAIS NO ESTADO DO PARÁ

Assim como aconteceu em outras partes do país, a demanda por uma educação diferenciada para as populações rurais – que se configura na bandeira de luta dos movimentos sociais e na construção de projetos educacionais alternativos como as Casas Familiares Rurais – surge a partir dos conflitos e contradições existentes nos territórios rurais em sua relação de interdependência com os espaços urbanos e com os valores sociais que se tornam hegemônicos a partir desta desigual e conflituosa relação rural/urbano. Desta forma, este capítulo, ao voltar-se para refletir sobre a configuração da rede de Casas Familiares Rurais do estado do Pará, mergulha de forma breve na trajetória de uso e ocupação dos territórios que compõem o estado do Pará, identificando as dinâmicas das relações que ali se estabeleceram ao longo do tempo. A partir desta breve contextualização histórica, o capítulo traz uma caracterização da realidade da Educação Básica nas áreas rurais do estado hoje e reflete como esta realidade está diretamente relacionada ao processo de ocupação e uso dos territórios e da desigual relação rural-urbano que surge a partir deste processo. Por último o capítulo recupera a história do surgimento das Casas Familiares Rurais no estado do Pará, especialmente refletindo sobre sua configuração em diferentes regiões do estado.

2.1 Trajetória e caracterização das políticas públicas de educação básica no meio rural no estado do Pará

As dinâmicas das relações que os grupos sociais estabelecem em um determinado território são importantes elementos para compreender as características da oferta, demanda e acesso dos serviços públicos. Como visto na introdução deste trabalho, a exclusão social, em termos de acesso aos direitos sociais básicos, é uma característica estruturante dos territórios rurais brasileiros e diretamente associada à forma como se constituem as relações de interdependência entre urbano e rural na sociedade brasileira. Nesta seção, trarei alguns aspectos das dinâmicas territoriais existentes no estado do Pará, como estas se relacionam com o acesso e forma do serviço público de educação nos territórios rurais do estado, e sua relação com a emergência de movimentos em prol Educação do Campo.

No estado do Pará há uma grande diversidade de dinâmicas de uso e ocupação dos territórios rurais por diferentes grupos sociais. Esta diversidade se constitui ao longo de uma trajetória de desenvolvimento marcada pela influência de políticas e fatores externos à região. A região norte representou no imaginário da sociedade brasileira durante muito tempo um espaço vazio de ocupação humana em que só predominava a floresta. Essa representação ignorava a existência de populações tradicionais na região, especialmente a população indígena e suas diferentes etnias, e contribuiu com a ideia de que a região precisava ser colonizada, ocupada, como as outras partes do país. Constrói-se um discurso sobre a Amazônia que, ao valorizar a sua biodiversidade, desconsidera sua sociodiversidade. Bertha Becker (2005) usa a noção do paradigma da economia de fronteira para entender a construção deste senso comum sobre a região na sociedade brasileira. Esse paradigma caracterizaria toda a sociedade latino-americana, territórios onde o crescimento econômico é entendido como linear e infinito, com a contínua incorporação de terras e dos recursos naturais (BECKER, 2005).

A colonização ou ocupação do estado do Pará, assim como da região norte como um todo, se fez a partir das demandas externas, perpassadas por períodos de estagnação e dinamismo econômico. Inicialmente ocupada por populações indígenas, ao longo desta trajetória foram se incorporando à região colonizadores e povoadores de outras partes do Brasil e do mundo (portugueses, espanhóis, africanos, asiáticos, nordestinos, posteriormente, sulistas, mineiros, dentre outros) (BENCHIMOL, 2013). Segundo Benchimol (2013), estes diferentes grupos, com toda a sua diversidade, ao se territorializarem ou “amazonizarem”

(...) foram perdendo sua identidade original e adquirindo novos padrões de comportamento e conduta tropical. A primeira manifestação deste estilo, ainda em tempos coloniais, foi a criação de uma economia agro-mercantil-extrativista, aproveitando a vocação florestal e fluvial da região como imperativo de sobrevivência. (BENCHIMOL, 2013: 805)

Uma ocupação mais sistemática da região ocorre a partir do fim do século XVIII baseada principalmente no extrativismo das chamadas “drogas do sertão”⁴⁷ e posteriormente com a exploração da borracha⁴⁸. Uma grande quantidade de trabalhadores vindos de outras regiões do país, especialmente do Nordeste, se envolveu na extração da borracha, da castanha dentre outros produtos formando uma população flutuante que se deslocava pela região. Os períodos de estagnação econômica expulsaram muitas pessoas de volta para seus locais de origem, mas também possibilitaram que outros tantos ficassem na região e construíssem suas vidas na floresta. Ao mesmo tempo, os períodos de dinamização e expansão da economia da região consolidaram uma oligarquia local associada ao comércio e, principalmente, à posse e o domínio de terras (BENCHIMOL, 1999).

Na década de 1960, com o regime militar, uma nova política desenvolvimentista volta-se para a região. O governo militar tinha como objetivo conectar a Amazônia a outras partes do país, interiorizar a indústria e explorar a mineração em larga escala. Para tanto, era preciso uma infraestrutura básica: estradas e energia. Diante de incentivos fiscais, crédito, construção de pontes e ferrovias, abertura de estradas⁴⁹ um novo fluxo migratório dirige-se para a região. Grandes projetos madeireiros, de mineração e pecuária se instalaram na região. No Pará, a construção da hidrelétrica de Tucuruí, com oito anos de duração contribuiu também para a intensificação do fluxo migratório para a região. Neste movimento, os principais beneficiados foram investidores

⁴⁷ Especiarias que possuíam alto preço no mercado europeu, tais como: castanha, cacau, tabaco, frutos exóticos como o guaraná, o cacau, o urucum, entre outros.

⁴⁸ No século XIX, o ciclo da borracha, proporcionado pela Revolução Industrial, motivou uma grande migração para a região. Homens de todas as partes do país, em especial do Nordeste, migravam para a Amazônia para a extração da borracha submetendo-se a um perverso sistema de exploração. O ciclo da borracha se estendeu até o início do século XX, quando a planta passa a ser produzida e comercializada na Ásia. Posteriormente, durante a segunda guerra mundial (década de 1940), por um curto período, a produção de borracha na região norte fora mais uma vez estimulada devido ao impedimento do acesso à produção asiática por parte dos países aliados (Estados Unidos, Inglaterra e União Soviética).

⁴⁹ Em 1968, o então presidente Castelo Branco cria a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia, a SUDAM, com a função de distribuir incentivos e créditos para empreendimentos agropecuários e industriais na Amazônia, como forma de desenvolver a economia da região “integrando-a” ao resto do país.

individuais, oligarquias locais e grupos empresariais nacionais e internacionais.

Uma modificação estrutural nas características populacionais aconteceu nestas décadas. Os adensamentos populacionais antes distribuídos principalmente ao longo dos rios passam a se fixar ao longo das rodovias. A construção da rodovia Transamazônica, com o objetivo de ligar o Nordeste à região norte, trouxe para sua margem novos núcleos populacionais que mais tarde se tornariam cidades. Os projetos de colonização do governo incentivavam a ocupação humana ao longo das estradas. O Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tinha como meta instalar assentamentos nos 100 km de cada lado das estradas⁵⁰. A distribuição de terras era feita, ao mesmo tempo, para pequenos e grandes projetos agropecuários. A partir de então os grandes latifúndios ali instalados não eram mais de caráter extrativista, como no caso da borracha, mas voltados para a pecuária e agricultura em larga escala. Se antes os latifúndios de seringais permitiam a presença de trabalhadores na floresta, o latifúndio voltado para a produção agropecuária não precisava da floresta e nem do povo que ali vivia.

A política deliberada dos governos militares de ocupação da Amazônia trouxe como resultado mais imediato a degradação ambiental e o acirramento das relações sociais. A nova era de ocupação da região incentivada pelo Estado desconsiderava completamente as populações ali existentes, suas formas de uso e exploração dos recursos naturais e modos de vida, tendo como consequência os conflitos de terras, a migração intra-regional e a crescente urbanização da região. Como afirmou Becker (2005), “processou-se na região uma penosa mobilidade espacial, com forte migração e contínua expropriação da terra e, assim, ligada a um processo de urbanização” (BECKER, 2005: 73). O grave quadro de desorganização fundiária intensificou os conflitos por terra.

Neste contexto, diferentes estratégias de resistência das populações locais e trabalhadores que migraram para região foram surgindo contra a expropriação das terras, a derrubada da floresta e a perda do direito de explorar os recursos naturais. Surgem por toda a parte do estado do Pará e da região Norte os sindicatos rurais, com o apoio de setores progressistas da igreja católica. À medida que os trabalhadores da região se organizavam aumentava a violência da repressão dos fazendeiros, garimpeiros e madeireiros. Tornam-se cada vez mais frequentes os assassinatos de trabalhadores e lideranças políticas na região em decorrência destes conflitos. Também em decorrência dos conflitos de terra nas décadas de 1960, 1970 e 1980 houve um acúmulo de forças e aprendizados políticos que possibilitaram a emergência de projetos alternativos como, por exemplo, a criação de novos assentamentos rurais, a demarcação de terras quilombolas e indígenas e a multiplicação de unidades de conservação federais e estaduais (BECKER, 2005).

Na década de 1990 a produção de soja chega na região, atraindo uma nova leva de imigrantes, dessa vez do Sul e Sudeste do país. A *commoditie* agrícola avança sobre áreas já ocupadas e pressiona ainda mais o desmatamento de novas áreas. Fica estabelecido, assim, “um gigantesco confronto entre a expansão da agroindústria da soja, da pecuária, assim como da exploração da madeira e o uso conservacionista da floresta, defendido pela produção familiar, pelos ambientalistas e por diversas categorias de cientistas” (BECKER, 2005: 82).

No estado do Pará as atuais frentes de expansão se movem para a região centro sul e oeste do estado. A região central do estado do Pará é considerada a porção mais vulnerável da Amazônia

⁵⁰ A rodovia Transamazônica foi escolhida como modelo da colonização oficial realizada pelos governos militares na região.

atualmente, que possui grandes massas florestais e ocupação intensa (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares) (BECKER, 2005; REZENDE, 2005). Uma das frentes de pressão nesta região central vem do norte do Mato Grosso, com a rodovia Cuiabá-Santarém construída para o escoamento da produção de soja. A outra frente vem do sudeste do estado, do município de São Félix do Xingu⁵¹, também por pressão da pecuária, extração madeireira e produção de soja. Recentemente, a instalação de grandes projetos nesta região central é outro agravante. Obras do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal (PAC) também provocam desmatamento, removem populações de suas terras, além de estimular novos fluxos migratórios entre estados e dentro do próprio estado provocando o inchaço das cidades no entorno da obra, como acontece com a construção da usina hidrelétrica Belo Monte em Altamira, oeste do Pará. O sul do Pará, por sua vez, região denominada outrora como “arco de fogo” por conta do intenso desmatamento, tem hoje seu povoamento consolidado, onde encontram-se cidades de grande porte e produção agropecuária também consolidada (REZENDE, 2005). No nordeste paraense, região tradicionalmente voltada para a agricultura, grandes empresas incentivam a integração de famílias agricultoras à produção do dendê para a produção de biodiesel. Hoje o Pará já é o maior produtor do dendê do País.

A diversidade social, como resultado deste complexo processo de ocupação da Amazônia é um dos traços marcantes da região. As populações originárias e tradicionais que contribuíram para a formação social inicial da região acumularam conhecimentos sobre a vida no bioma que estão enraizados nos processos produtivos que eles praticam até hoje. As populações que chegaram na região com outros objetivos também recompuseram suas práticas ao ambiente. A identidade destes sujeitos está diretamente associada aos territórios que vivem e ao uso que dele fazem: indígenas, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, assentados, colonos, garimpeiros, madeireiros, entre outros. A territorialidade é marca da organização política destes grupos. Desta forma, como afirma Lacerda (2014),

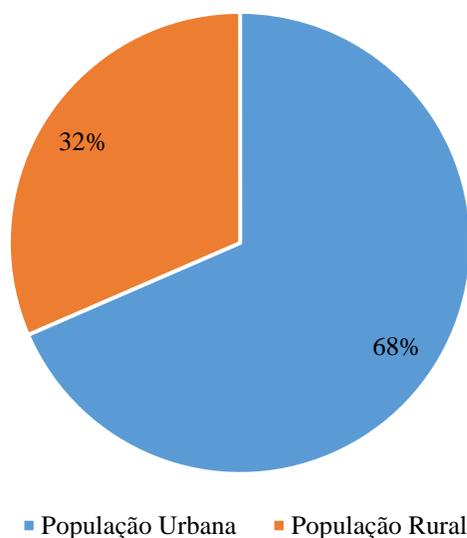
Particularmente na Amazônia, estudar os movimentos sociais significa um esforço rumo à compreensão dos processos históricos das diferentes regiões que a compõem, sendo possível, com isso, vislumbrar os efeitos sociais dos projetos governamentais ali aplicados, a trajetória de formação política estimulada pelos religiosos e as reivindicações, as expectativas e os sonhos das pessoas que estão “na luta” apesar dos desgastes e das ameaças de morte, que não são infrequentes (LACERDA, 2014: 16).

A luta pela terra se traduz em luta por direitos somando-se a outras bandeiras como o acesso à saúde e educação. Trata-se na verdade de um conjunto de reivindicações que expressam a luta de diferentes grupos sociais por justiça social. A instalação de grandes projetos, a expansão da fronteira agropecuária e a intensa urbanização do estado ao longo dos anos 1970, 1980 e 1990 não vieram juntas ou na mesma velocidade da garantia dos direitos sociais fundamentais.

No Censo de 2010 o estado do Pará contabilizava uma população de 7.581.051 habitantes. Deste número, 5.191.559 pessoas residiam em áreas urbanas e 2.398.492 pessoas residiam em áreas rurais. O gráfico abaixo expõe estes números em percentuais:

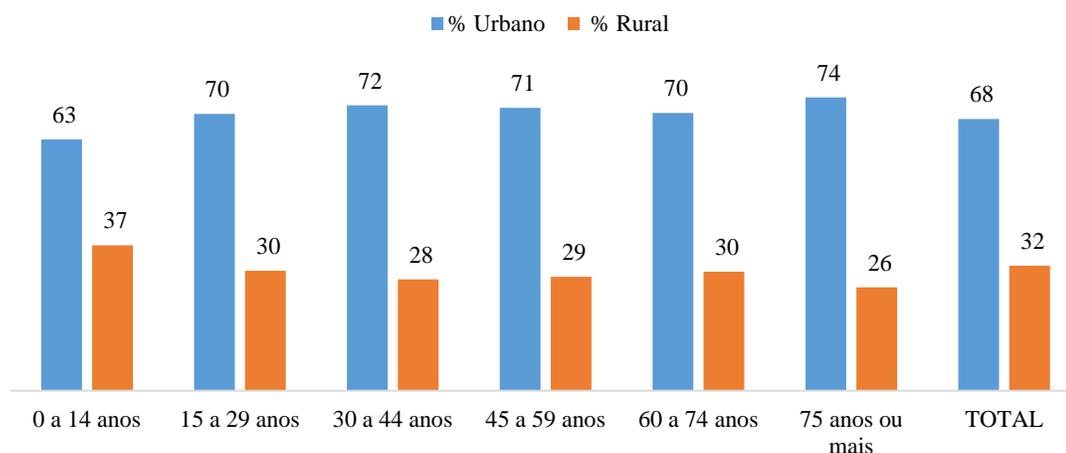
⁵¹ São Félix do Xingu foi eleito em 2012 o município campeão em área desmatada do país.

Gráfico 3 - População residente segundo a situação de domicílio, em percentual, no estado do Pará, em 2010



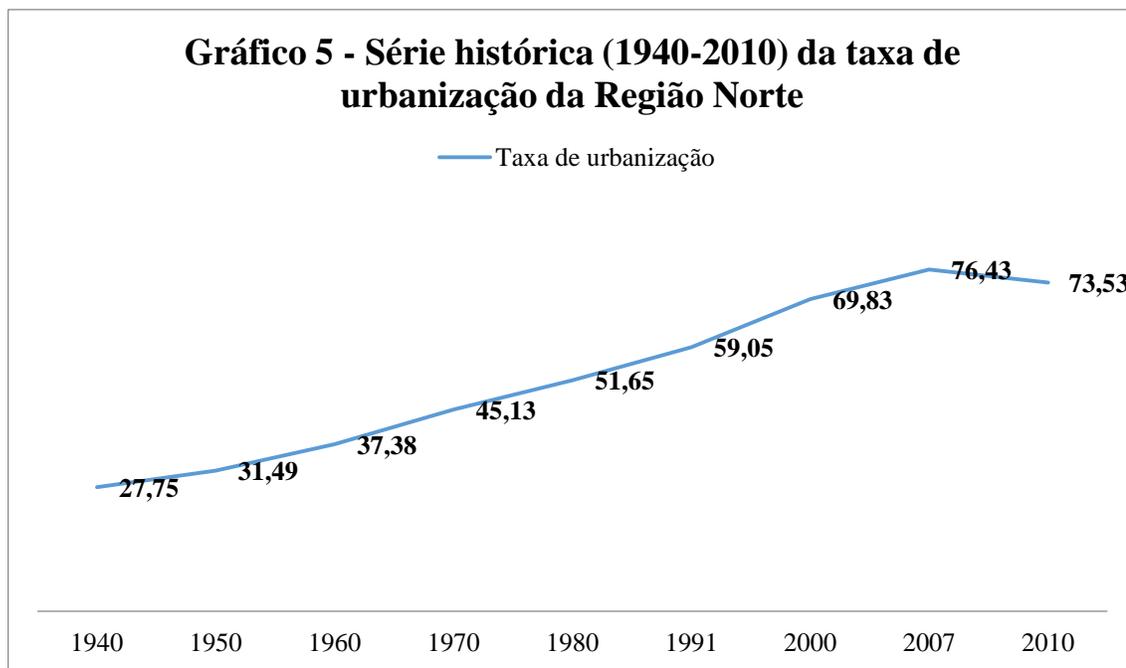
Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

Gráfico 4 - Distribuição da população por grupos de idade e situação de domicílio, em percentual, no estado do Pará, em 2010



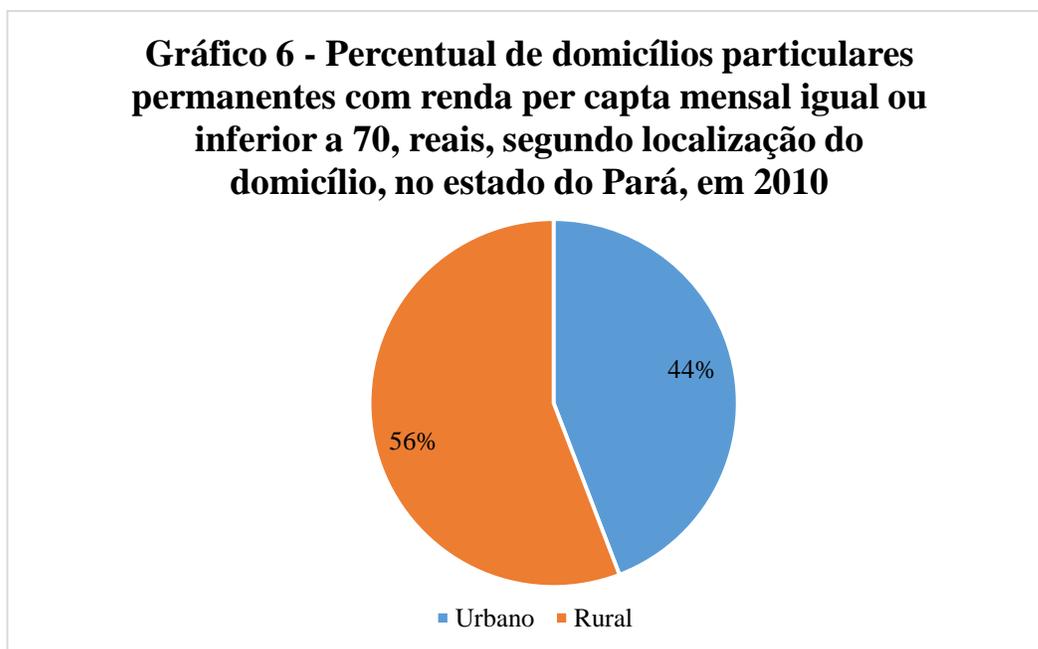
Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

Com sua população predominantemente urbana, o estado do Pará corrobora com a tese de Bertha Becker (2005) que desde a década de 1980 chama a Amazônia de “floresta urbanizada”. Somente 42 dos 143 municípios paraenses possuíam menos de 20 mil habitantes em 2010.



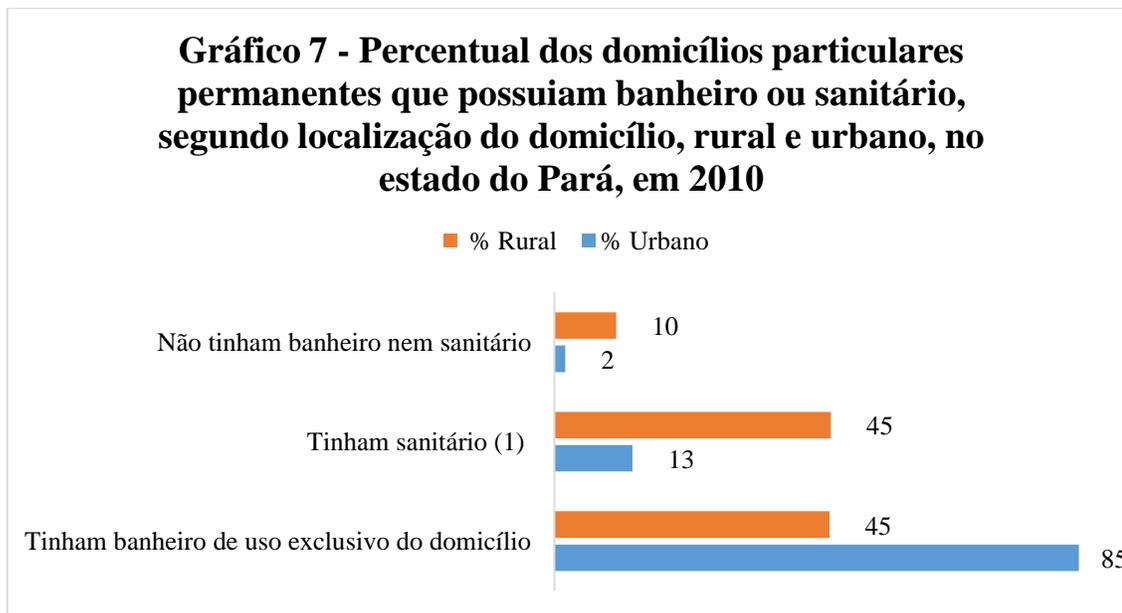
Fonte: IBGE, Censo demográfico 1940-2010. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=10&op=0&vcodigo=POP122&t=taxa-urbanizacao>.

Esta urbanização rápida e crescente é um dos resultados e características de anos de políticas deliberadas de ocupação e uso do território e seus recursos naturais com a expropriação de terras e expulsão de populações do meio rural; isso expõe também diferenças significativas nas características da população urbana e rural hoje. O Censo de 2010 revelou que 56% dos domicílios que possuem renda mensal *per capita* igual ou inferior a R\$70,00 no estado do Pará estão no meio rural.



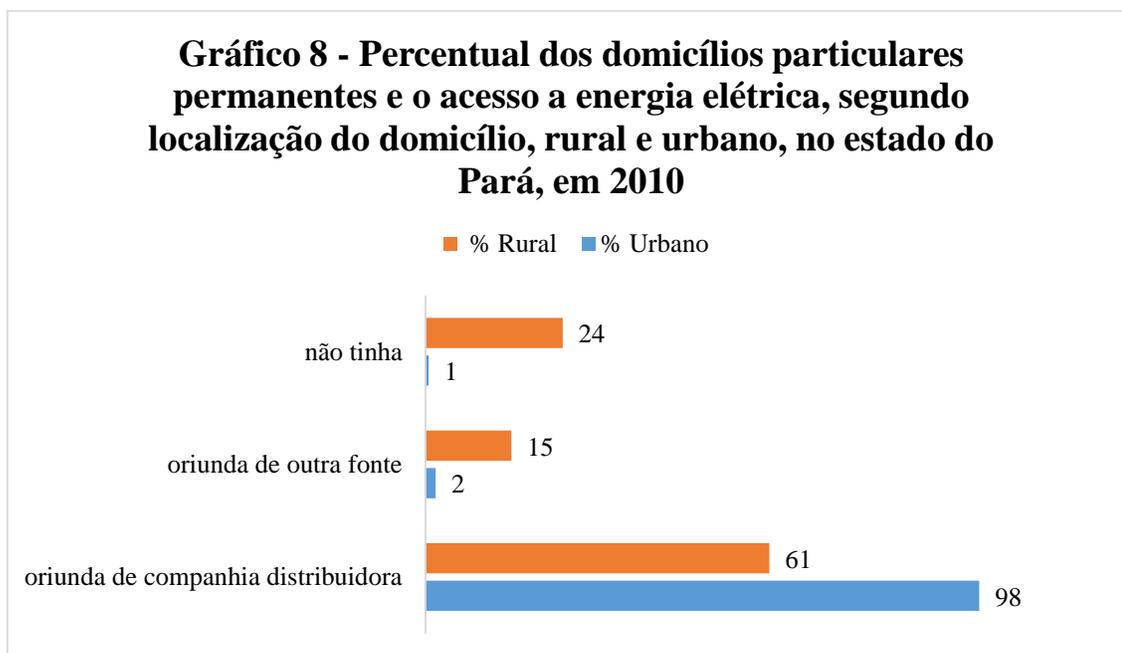
Fonte: IBGE, 2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

No universo dos domicílios rurais este valor equivale a 30%. Ou seja, 30% das famílias residentes na zona rural em 2010 viviam com valor igual ou inferior a R\$70,00 por pessoa. São também os domicílios situados na zona rural os que possuem pior infraestrutura, como mostram os dois gráficos abaixo.



(1) Inclusive banheiro de uso comum a mais de um domicílio.

Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.



Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

Os números do Censo realizado em 2010 não permitem observar possíveis mudanças recentes na infraestrutura e acesso a serviços pelas populações rurais. De acordo com o relatório de 2014 do Plano Brasil Sem Miséria⁵², em julho deste ano 1.367.054 famílias foram registradas no cadastro único. O Programa Bolsa Família⁵³, como parte das ações do plano, atendeu neste mesmo ano 885.342 famílias, 40,97% da população do estado (MDS, 2014). Para além do Programa Bolsa Família outras ações foram direcionadas para pessoas em situação de vulnerabilidade social, tanto nos centros urbanos quanto nas áreas rurais, são elas: ações de assistência social (criação de centros de assistência social), educação (recursos para creches e escolas em tempo integral), inclusão produtiva (Educação Profissional e assistência técnica, crédito e extensão rural). Estas ações somadas a outros programas públicos que foram ampliados, como o Programa Luz Para Todos⁵⁴, certamente influenciaram na estrutura de oferta de serviços básicos no estado.

Os dados educacionais apontam para a mesma direção: uma profunda diferenciação entre o urbano e o rural. Especialmente em relação aos dados de educação, na maioria das vezes, não se dá muita atenção às diferenças entre rural e urbano. Mesmo com baixa densidade demográfica, os números da educação no meio rural são sempre piores se comparados com o meio urbano: baixas taxas de escolarização, frequência escolar, altas taxas de analfabetismo e de distorção idade série. Um exemplo deste tratamento desigual é o recente Plano Nacional de Educação aprovado, que não traz em destaque a especificidade da Educação do Campo, exceto na meta oito que se refere à elevação da escolaridade média da população. As metas desenhadas não dão o devido destaque às desigualdades existentes entre a população do campo e da cidade. Essa desigualdade no tratamento entre rural e urbano, campo e cidade em relação à educação não é só uma característica das ações e discursos do Estado, mas também de grande parte da sociedade civil organizada, empresas e mídia. A maioria das ONGs, fundações e instituições filantrópicas que trabalham com educação não dão a devida atenção à educação no meio rural. No estado do Pará, por exemplo, proliferam-se ações promovidas por ONGs, fundações e instituições filantrópicas de apoio específico à educação ambiental enquanto as escolas rurais continuam com falta de recursos, infraestrutura

⁵² Criado em 2011 o Plano Brasil Sem Miséria pode ser entendido como uma segunda etapa de políticas de combate à pobreza implementadas pelos governos do PT. A ideia norteadora do Plano é garantir o acesso desta população em situação de extrema pobreza às políticas sociais existentes. A linha de corte que define os beneficiários do programa é a renda familiar per capita mensal de até R\$70,00. Embora traga uma linha de corte do acesso baseada na renda familiar o plano prevê ações multidimensionais em três eixos: garantia de renda, acesso a serviços e inclusão produtiva. Com a estratégia denominada busca ativa, os ministérios, estados e municípios trabalham para identificar os beneficiários, incluí-los no Cadastro Único, garantir o acesso aos benefícios e aos serviços básicos e oportunizar a ocupação e renda.

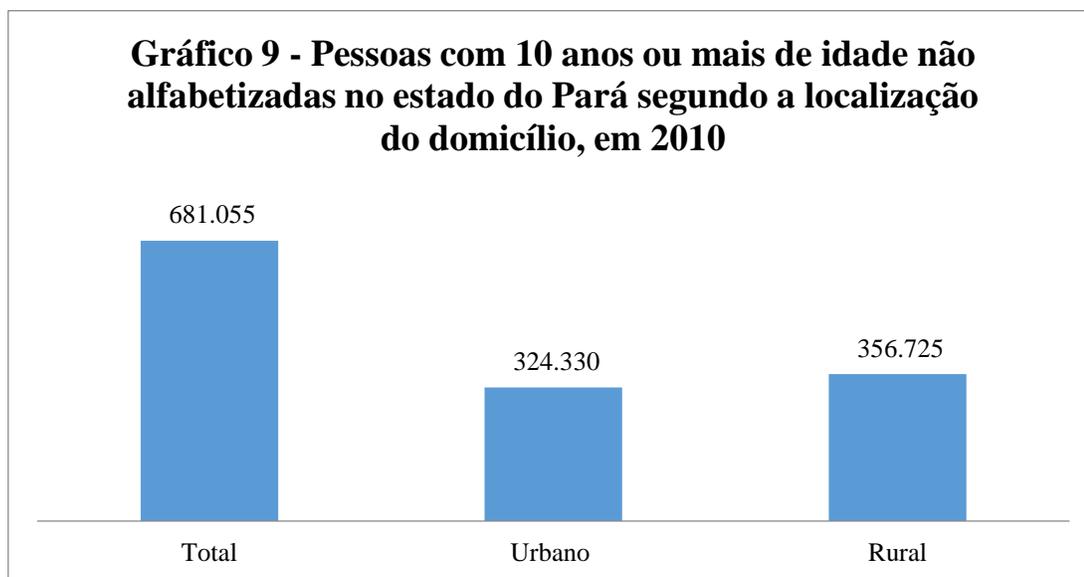
⁵³ O Programa Bolsa Família surge em 2003 com uma proposta de unificar e racionalizar os programas de transferência de renda existentes no âmbito do Governo Federal. Criado com foco na família conseguiu superar a pulverização das ações existentes através do cadastro único. O Cadastro Único contém uma série de informações coletadas por meio de um formulário padrão pelos municípios e processadas pela Caixa Econômica Federal para efetuar o pagamento de acordo com os critérios estabelecidos pelo MDS. Funcionando quase que como um censo das famílias pobres que é atualizado frequentemente pelos municípios, este Cadastro passou a ser uma fonte de informação para várias ações focalizadas (SERGEY e SÁTYRO, 2010).

⁵⁴ Criado em 2003, o objetivo do programa é ampliar o fornecimento de energia elétrica em áreas rurais.

precária, e falta de profissionais. Os meios de comunicação, na maioria das vezes, ao divulgar os dados educacionais, não colocam lupa sobre a diferença entre o rural e o urbano. Meu esforço aqui será evidenciar como no estado do Pará esta diferença é bastante significativa.

Sabemos que desde a década de 1990 o estado Brasileiro tem realizado esforço para a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental, inclusive com a criação de fundos específicos para o financiamento desta etapa do ensino, como por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁵⁵, criado em 1996. O primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), também estabeleceu como meta a ampliação da clientela do Ensino Fundamental. Em 2006, dados do INEP já apontavam para a tal universalização, 97,7% das pessoas de 7 a 14 anos estavam matriculadas no sistema de ensino (LIMA, 2011). Apesar de estar bem próximo da universalização do ensino entre a faixa etária de 6 a 14 anos (Ensino Fundamental), há ainda a necessidade de um grande esforço para garantir a universalização do acesso à escola por crianças até cinco anos (pré-escola), por jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (Ensino Médio) e jovens e adultos que já não estão mais em idade escolar.

Mesmo com todo este esforço e resultados o analfabetismo ainda é uma realidade no país. No estado do Pará, em 2010, 11,2% da população com 10 anos ou mais de idade não era alfabetizada. No mesmo ano no Brasil esse percentual era de 9%. A taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 10 anos do estado do Pará em 2010 ainda é maior do que a apresentada pela Região Norte (10,6%) no mesmo ano. Deste percentual de pessoas não alfabetizadas no estado do Pará em 2010 a maioria residia em áreas rurais, ao contrário dos números apresentados pelo Brasil (64% urbano, 36% rural) no mesmo ano.

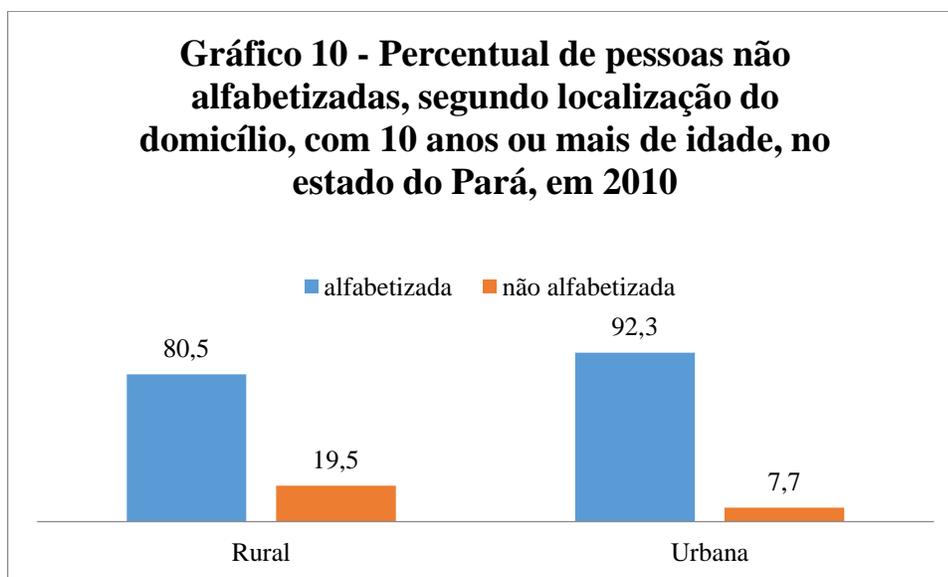


Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

Mesmo com um número maior de pessoas vivendo nas cidades, o número de não alfabetizados no meio rural é mais alto, o que evidencia a exclusão desta população. Se olharmos os percentuais de pessoas não alfabetizadas no rural e no urbano separadamente, podemos verificar

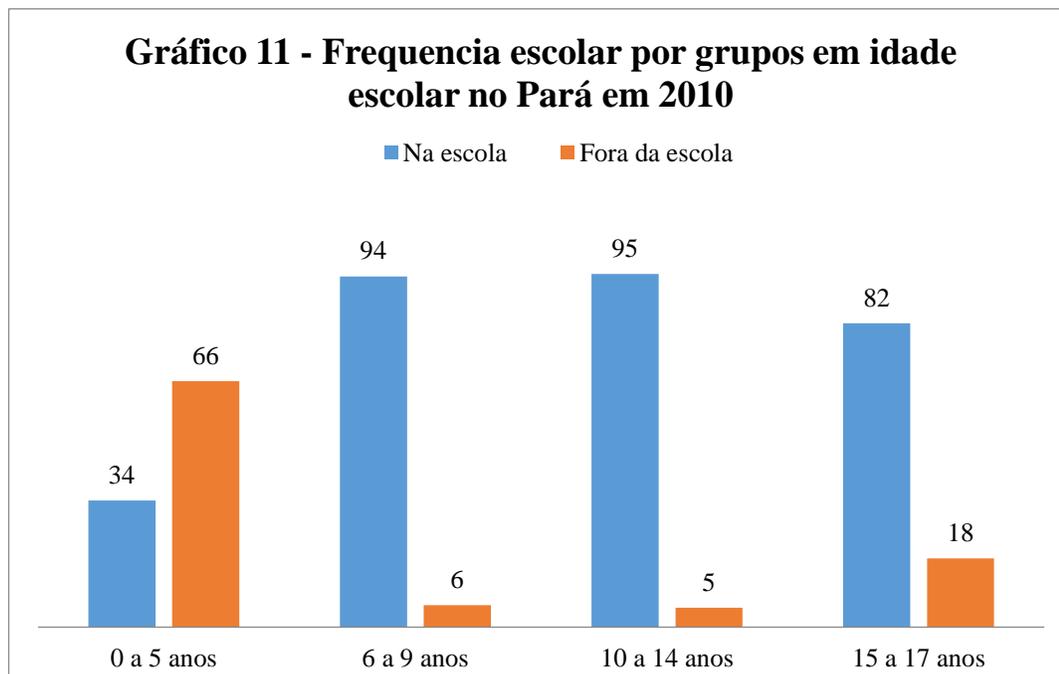
⁵⁵ Em 2006 o FUNDEF se transformou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fundo que destinado a toda a Educação Básica.

a proporção desta situação entre cada uma das populações. Entre a população rural do estado do Pará com mais de 10 anos, 19,5% são de analfabetos, este percentual é mais que o dobro do verificado em áreas urbanas, como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

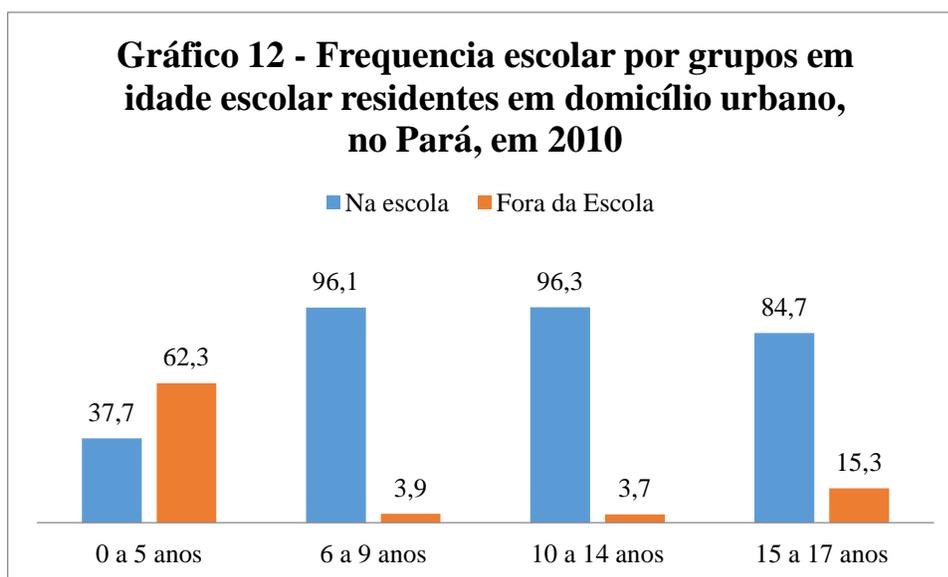
O percentual dos analfabetos é o resultado mais cruel da exclusão escolar. As pessoas não alfabetizadas são aquelas que não conseguiram acessar a escola ou permanecer nela por motivos diversos. Essa face excludente do nosso sistema de ensino pode ser vista também a partir das taxas de frequência escolar, que apontam a quantidade de pessoas que, mesmo estando em idade escolar, estão fora da escola.



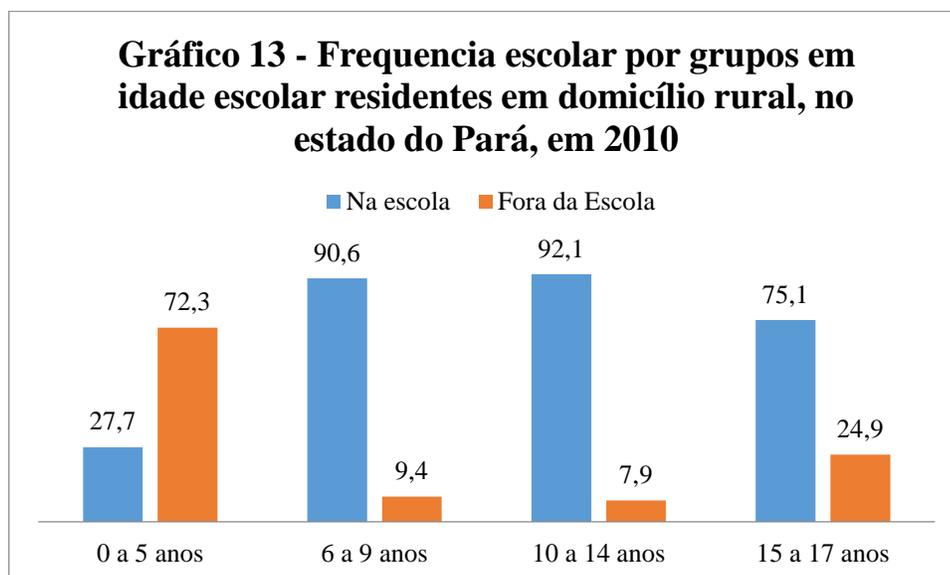
Fonte: IBGE,2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

No estado do Pará e no Brasil como um todo, a Educação Infantil, que corresponde à faixa etária de 0 a 5 anos, é o nível de ensino menos acessível, em seguida, o Ensino Médio, que corresponde à faixa etária de 15 a 17 anos. Nas faixas etárias correspondentes ao Ensino Fundamental, 1º ciclo (6 a 9 anos) e 2º ciclo (10 a 14 anos), podemos ver taxas de frequência elevadas e próximas a 100%. Este dado exemplifica o que havia mencionado anteriormente a respeito da universalização do acesso ao Ensino Fundamental.

Nos gráficos abaixo selecionei grupos populacionais em idade escolar/ nível de ensino para observar a frequência escolar segundo local de moradia. Ao comparar urbano e rural pode-se ver que há um número significativamente maior de crianças e jovens que residem em áreas rurais fora da escola.



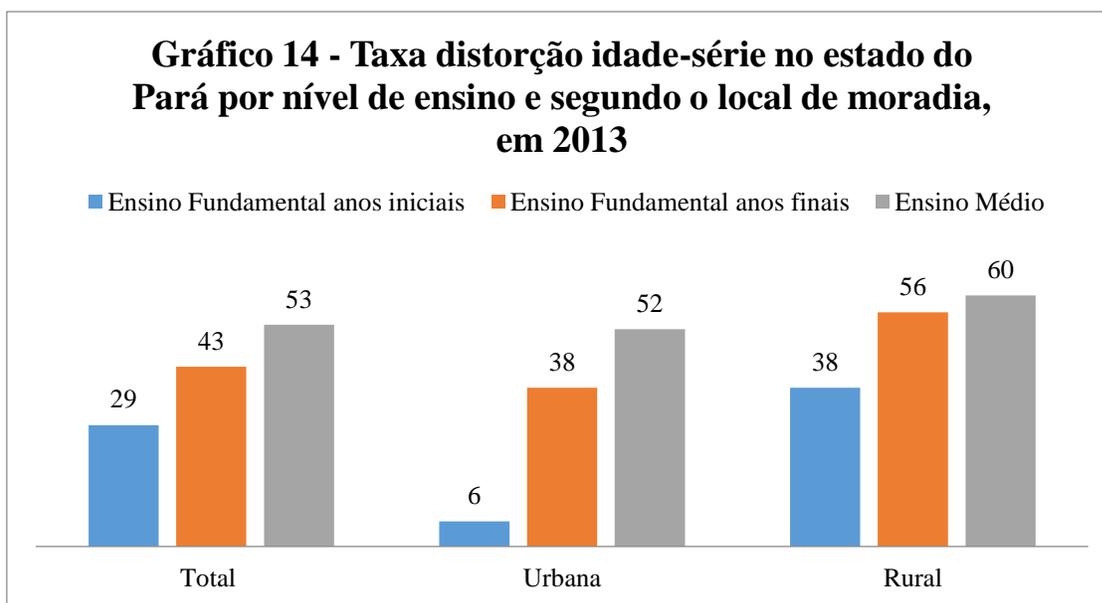
Fonte: IBGE, 2010. Gráfico elaborado para este trabalho.



Fonte: IBGE, 2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

É importante ler este dado considerando também que muitas das vezes, em especial quando se fala do Ensino Médio, os jovens que moram em áreas rurais frequentam escolas situadas nas cidades. De responsabilidade dos estados, o Ensino Médio geralmente não é oferecido em áreas rurais, e para acessar este nível de ensino os jovens precisam diariamente deslocar-se até o centro urbano do município. Muitos municípios também optam por não oferecer o segundo ciclo do Ensino Fundamental em estabelecimentos localizados nas áreas rurais por conta do baixo número de alunos por comunidade. As longas distâncias das comunidades rurais até os centros urbanos e as condições do transporte escolar agravam o problema. Na cidade, as escolas urbanas não dialogam com a realidade destas crianças e jovens. Esses fatores acabam distanciando as crianças e jovens que vivem no meio rural do direito de ter acesso à escola. No estado do Pará e nos outros estados da região Norte esta realidade da população rural tem uma maior complexidade se forem levadas em consideração as grandes distâncias que algumas comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas se situam em relação aos centros urbanos dos municípios e também a diversidade social desta população (indígenas, quilombolas, extrativistas, assentados, dentre outros). Em algumas comunidades rurais do estado do Pará leva-se mais de 10 horas de barco para se chegar à sede do município. Há municípios com dimensões gigantescas, um exemplo é o município de Altamira que tem uma área de 159.695.938 km² (extensão maior do que alguns países como Portugal) cujo território integra importante área de reserva ambiental. No estado, por exemplo, 24,9% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos e 7,9% com idade entre 10 e 14 anos que residem em áreas rurais estão fora da escola, nos centros urbanos este número chega a 15,3%, quase dez pontos percentuais a menos.

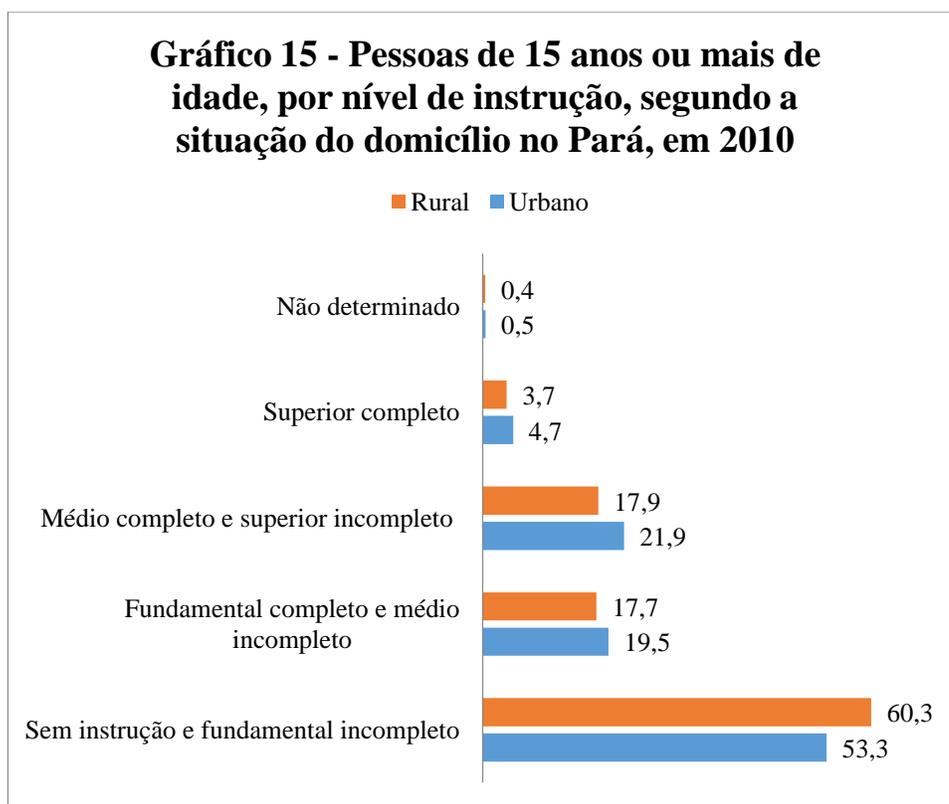
A taxa de distorção idade-série é outro dado importante para entender esta exclusão escolar. A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, resultado do ingresso tardio na escola ou da reprovação escolar. Calculada anualmente a partir do Censo Escolar, as taxas de distorção idade-série do Brasil em 2013 chegaram a 15% no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 28% no segundo ciclo do Ensino Fundamental e 30% no Ensino Médio. Já no estado do Pará as taxas são bem mais altas, atingindo 29%, 43% e 53% respectivamente. Mais uma vez, estas mesmas taxas apresentam diferenças significativas entre o rural e o urbano.



Fonte: INEP, 2013 via QEduc. Gráfico elaborado para este trabalho.

Com o decorrer das etapas da educação básica, uma boa parte dos estudantes não consegue avançar nos estudos e vai ficando para trás, o desestímulo gerado pela repetência pode levar ao abandono escolar, colocando boa parte dos jovens no grupo dos “fora da escola”. No caso dos alunos residentes em áreas rurais, as taxas de distorção idade-série são bem maiores, chegando a 60% no Ensino Médio. Isso revela a necessidade em ampliar a oferta da modalidade educação de jovens e adultos entre as populações rurais.

A dificuldade de acesso à escola ou o abandono dos estudos impacta diretamente no nível de escolaridade da população rural. No estado do Pará, a grande maioria da população rural com 15 anos ou mais de idade, 60,3%, não chegou a concluir o Ensino Fundamental.

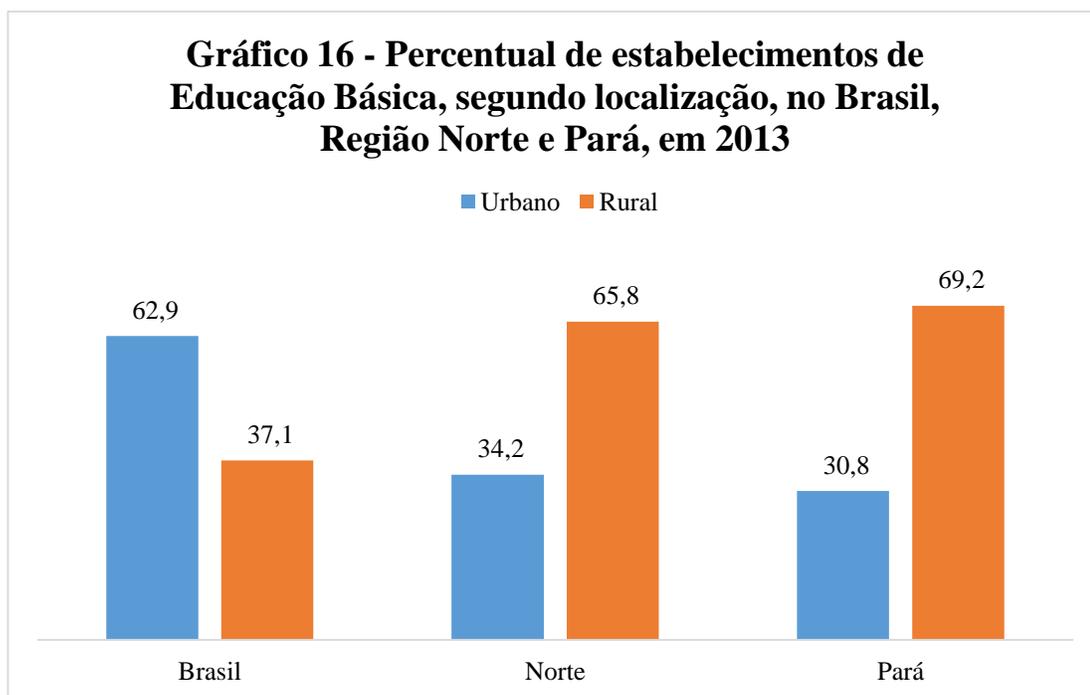


Fonte: IBGE, 2010. Gráfico elaborado para este trabalho.

O intenso processo de urbanização do estado também se reflete na oferta de serviços básicos que, seguindo a mesma lógica, concentrou ao longo dos anos os equipamentos públicos nos centros urbanos para atender o maior número possível de pessoas. No caso da educação, há um porém: a obrigatoriedade dos municípios ofertarem os primeiros anos da Educação Básica em estabelecimentos de ensino próximos ao local de moradia das crianças. Esta obrigatoriedade, em 2008, se estendeu para crianças acima de 04 anos, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental⁵⁶. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os sistemas de ensino devam

⁵⁶ Em 2008, a Lei nº 11.700 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96) incluindo o inciso X ao artigo 4º que trata do dever do Estado, que sobre as garantias diz: “X – vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade”.

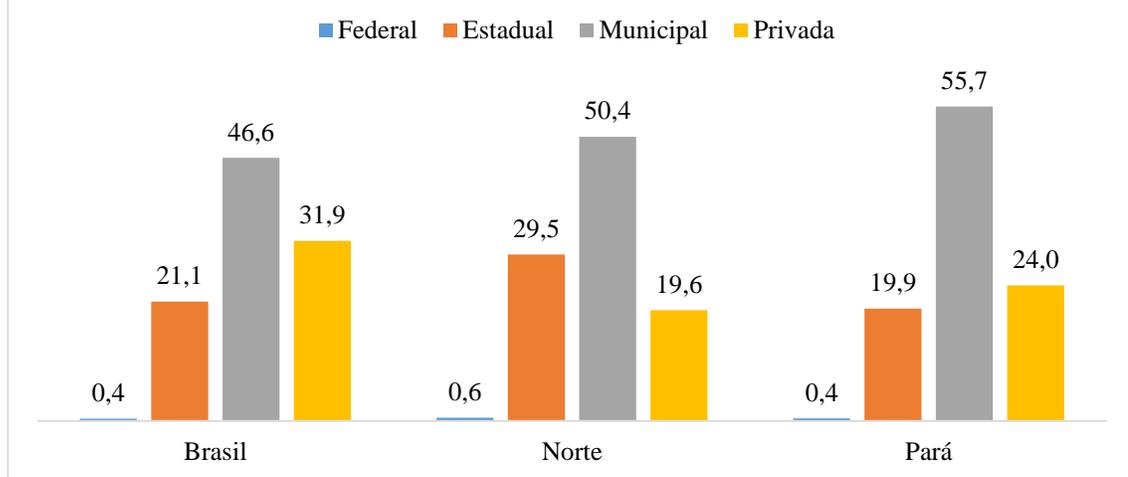
ser organizados de forma colaborativa entre União, estados e municípios, e que, a prioridade da oferta do Ensino Médio cabe aos estados e do Ensino Fundamental cabe aos municípios. Desta forma, ainda é possível identificar um número significativo de estabelecimentos de ensino em áreas rurais. No caso da região Norte e do estado do Pará, por exemplo, há mais estabelecimentos de ensino em áreas rurais do que nos centros urbanos.



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

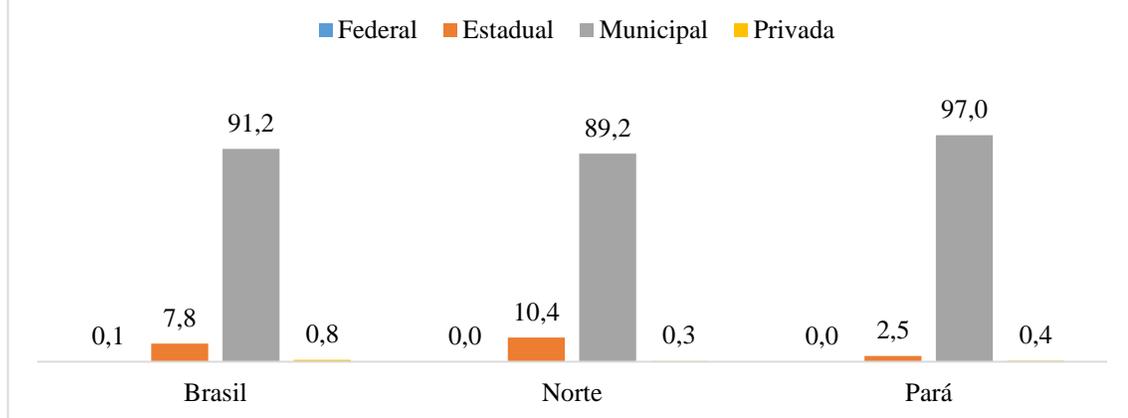
Ao desagregar os dados do Pará é possível identificar que a rede municipal concentra mais de 50% dos estabelecimentos públicos de ensino, tanto nos centros urbanos, quanto nas áreas rurais. No caso das áreas rurais, a rede municipal corresponde a quase 90% dos estabelecimentos de ensino.

Gráfico 17 - Percentual de estabelecimentos de Educação Básica localizados em áreas urbanas, segundo dependência administrativa, no Brasil, Região Norte e Pará, em 2013



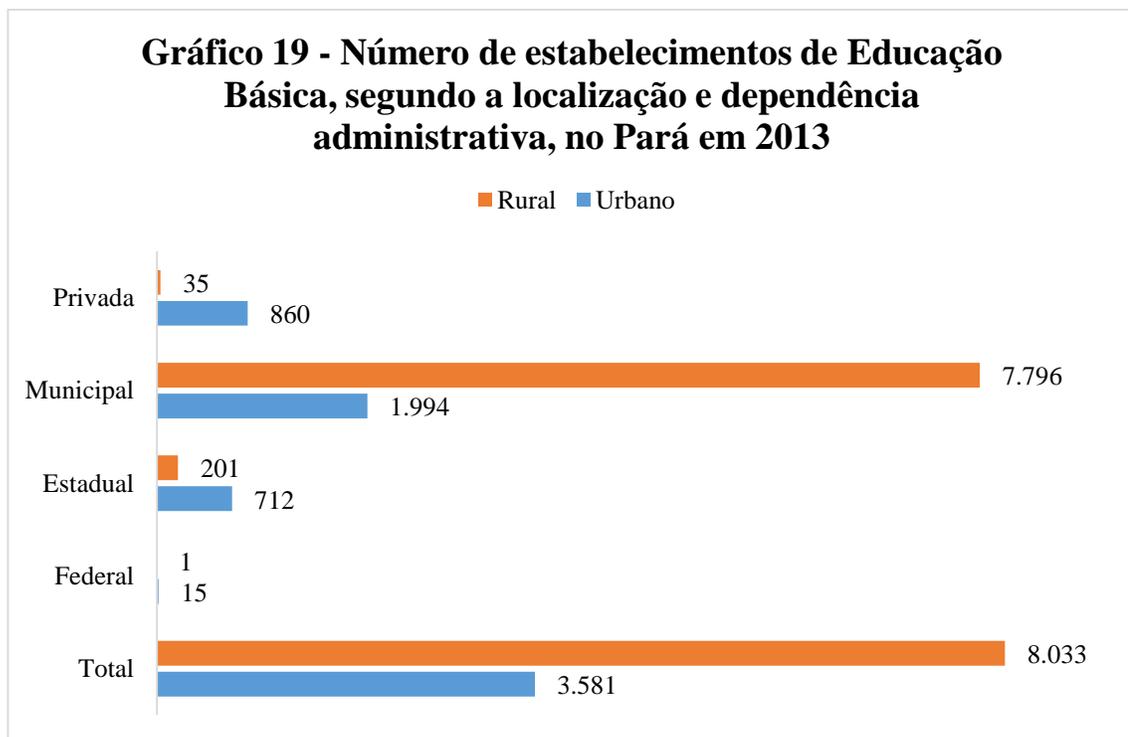
Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

Gráfico 18 - Percentual de estabelecimentos de Educação Básica localizados em áreas rurais, segundo dependência administrativa, no Brasil, Região Norte e Pará, em 2013



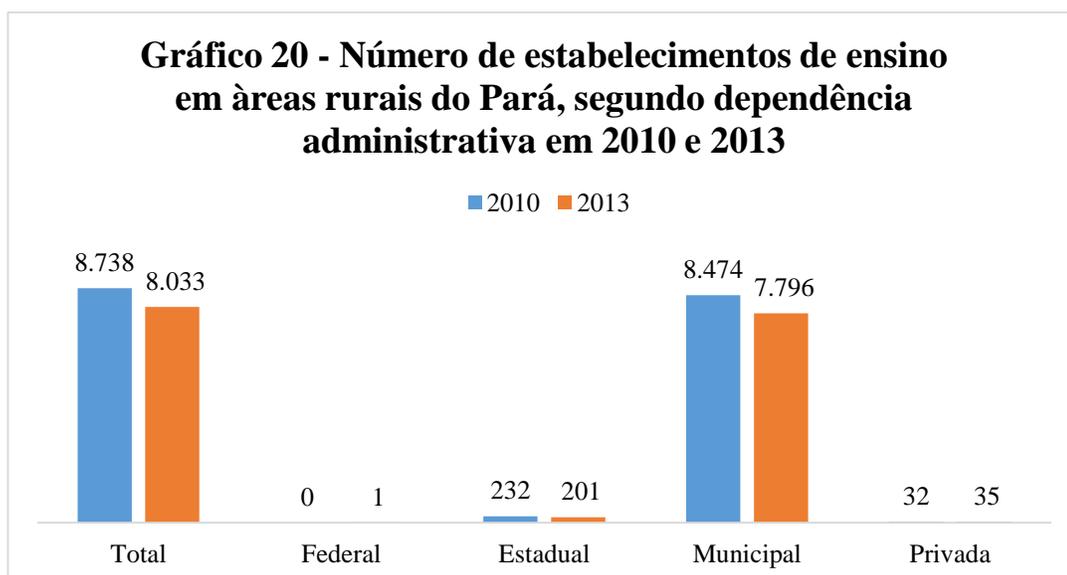
Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

Comparando os números absolutos de estabelecimentos urbanos e rurais no estado do Pará, identifiquei uma rede municipal quase sete vezes maior no meio rural em relação ao meio urbano. Em relação às outras redes (privada, estadual e federal) o número de estabelecimentos urbanos é maior.



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

Como visto no capítulo anterior, um dado relevante e preocupante divulgado pelo IPEA (2012) recentemente foi o fechamento em massa de escolas em áreas rurais. Embora os dados acima tenham apresentado um número expressivo de escolas localizadas em áreas rurais se comparadas às áreas urbanas, a realidade é de diminuição da oferta de ensino em áreas rurais. Enquanto as escolas urbanas tendem a ampliar sua oferta e conseqüente tamanho dos estabelecimentos, as escolas rurais que atendem a pequenos grupos acabaram fechando. Seguindo a pista do INEP e trabalhando com os dados do Censo Escolar de 2010 e 2013, identifiquei diminuição significativa do número de escolas em áreas rurais neste período de três anos:



Fonte: INEP, 2010; INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

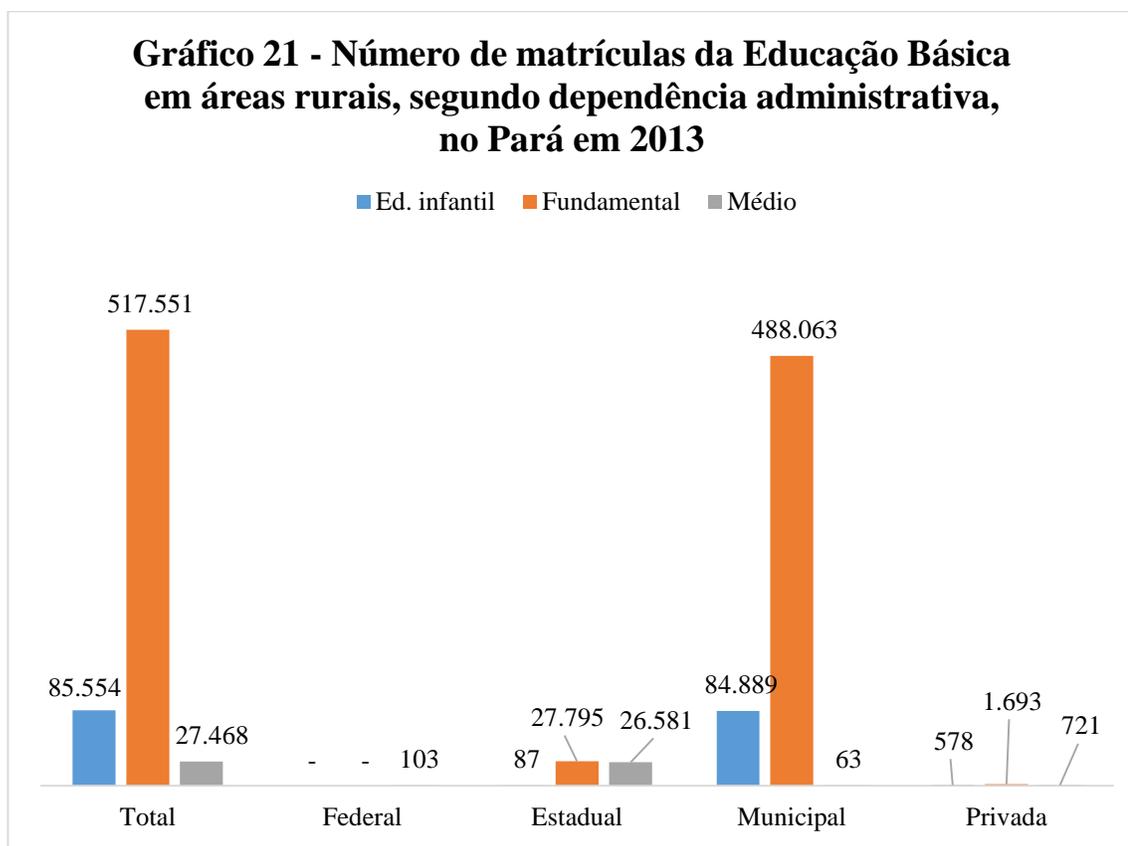
No total, em três anos, as populações rurais paraenses deixaram de contar com 705 estabelecimentos de ensino próximo ao local de moradia. A rede estadual fechou 31 escolas e a rede municipal fechou 678 escolas em áreas rurais. A rede federal criou uma escola e a rede privada criou três estabelecimentos em áreas rurais do estado do Pará. A rede estadual, com 31 escolas fechadas em áreas rurais do período de 2010 a 2013, chama atenção pela sua concentração em áreas urbanas. É claro que, para a análise deste dado, é preciso considerar o quanto a população rural diminuiu neste período de três anos, para saber se as taxas de urbanização da população paraense explicariam esta diminuição de estabelecimentos de ensino em áreas rurais. Entretanto, assim como concluiu o IPEA (2012) após a análise do fenômeno em massa do fechamento de escolas no país no período de 2000 a 2010, também creio que a velocidade do fechamento de escolas em áreas rurais do Pará não tem como correspondente apenas a diminuição da população rural no estado.

Uma forma de driblar o problema da manutenção das escolas rurais com poucos alunos (menos de 50 alunos), como vimos, é a composição de turmas multisseriadas. A multissérie é uma forma de organização didático-pedagógica em que em uma mesma turma e com apenas um professor (a) se trabalha com alunos de várias séries e idades. O Censo Escolar de 2013 registrou a existência de 11.479 turmas multisseriadas no estado do Pará, sem, no entanto, discriminar a localização (rural/urbano) destas. Em estudo sobre escolas multisseriadas no estado do Pará, Hage (2006) identificou que 71,7% das escolas rurais que ofereciam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental no meio rural no Pará em 2002 eram multisseriadas. O estudo mostrou também que estas escolas concentravam altas taxas de distorção idade-série e reprovação.

Segundo Hage (2006), são pontos positivos das escolas organizadas de forma multisseriada identificados pela pesquisa: a) a oportunidade de acesso à escolarização na própria comunidade, sem necessidade das crianças e jovens se deslocarem enfrentando longas distâncias; e b) a oportunidade de apoio mútuo e aprendizagem compartilhada por estudantes de idades e séries diferenciadas (HAGE, 2006). Por outro lado, os problemas destas escolas estariam mais associados à precariedade da estrutura física do que a forma de organização do ensino. Segundo Hage (2006), as escolas multisseriadas do campo não possuem os equipamentos necessários para funcionar (carteira, mesa, quadro, geladeira, fogão, etc.), os prédios estão em péssimo estado e às vezes funcionam em espaço cedido pela comunidade e destinados originalmente para outro fim, além de conviverem com intermitência no abastecimento da merenda escolar. Soma-se a isso o fato de o professor da escola multissérie acumular diferentes funções (diretor, secretário, merendeiro, faxineiro) e não possuir conhecimento, informação, orientação e acesso a metodologia e material adequado para trabalhar com turmas multisseriadas. O estudo mostrou que estes professores planejam suas aulas a partir de livros didáticos seriados, multiplicando atividades e avaliações conforme as séries existentes em uma mesma sala de aula (HAGE, 2006). Embora a organização do espaço físico da escola seja de forma multisseriada, a organização pedagógica continua seriada, dificultando o trabalho do professor. Para o autor, as escolas multisseriadas têm representado a precarização do modelo urbano seriado de ensino (HAGE, 2006).

Quando se olha para os níveis e modalidades de ensino observa-se, sobre outro ângulo, a fragmentação da oferta da Educação Básica em áreas rurais, e como ela vai diminuindo com o avançar dos níveis de ensino e modalidades. Como foi apresentado, a obrigatoriedade de os municípios oferecerem vagas próximas ao local de residência dos alunos faz com que a maior parte das escolas rurais seja da rede municipal; com isso, as matrículas em áreas rurais correspondem, em sua grande maioria, ao Ensino Fundamental. O Censo Escolar de 2013 mostra que, das 630.573

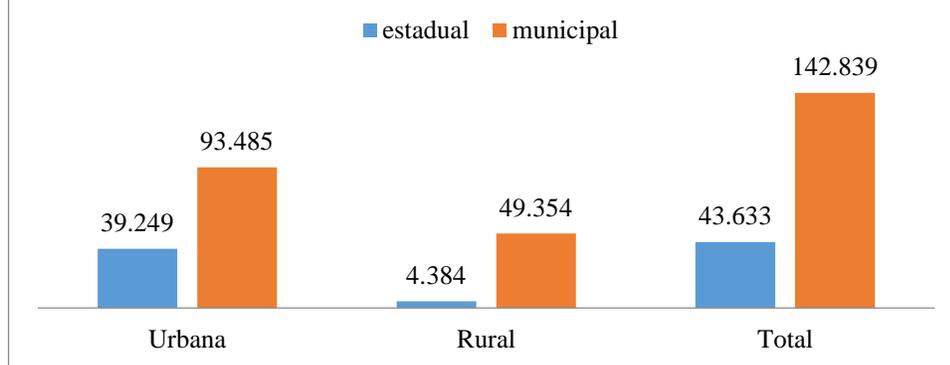
matrículas da Educação Básica realizadas em estabelecimentos de ensino situados em áreas rurais no estado do Pará, 517.551 são do Ensino Fundamental, enquanto que 85.554 são da Educação Infantil e apenas 27.468 são do Ensino Médio.



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

Como mostrei anteriormente, as taxas de distorção idade-série nas áreas rurais no estado do Pará são muito altas, chegando a 38% no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 56% no segundo ciclo, e 60% no Ensino Médio em 2013. Esse quadro remete imediatamente à importância da oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente se forem considerados também a taxa de analfabetismo e os níveis de escolaridade da população rural no estado que, como visto, compõem um grave quadro de exclusão escolar. Em 2013, as matrículas do Ensino Fundamental na modalidade jovens e adultos em áreas rurais atingiram o número de 53.738, em sua maior parte ofertada pelos municípios.

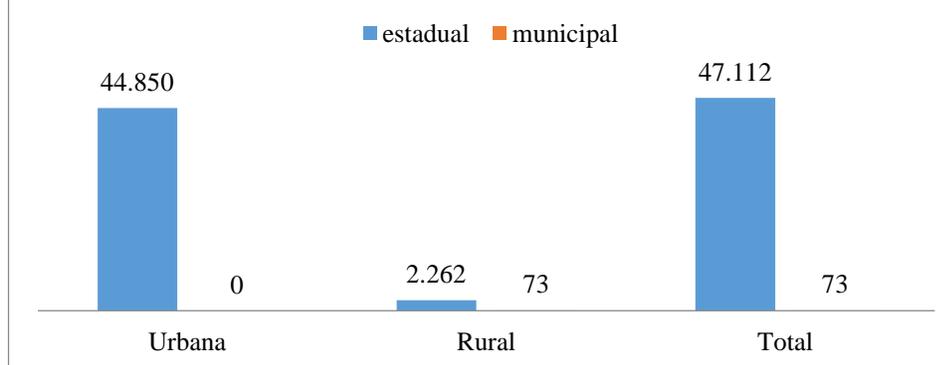
Gráfico 22 - Matrículas do Ensino Fundamental na modalidade educação de jovens e adultos, segundo localização e dependência administrativa, no Pará em 2013



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

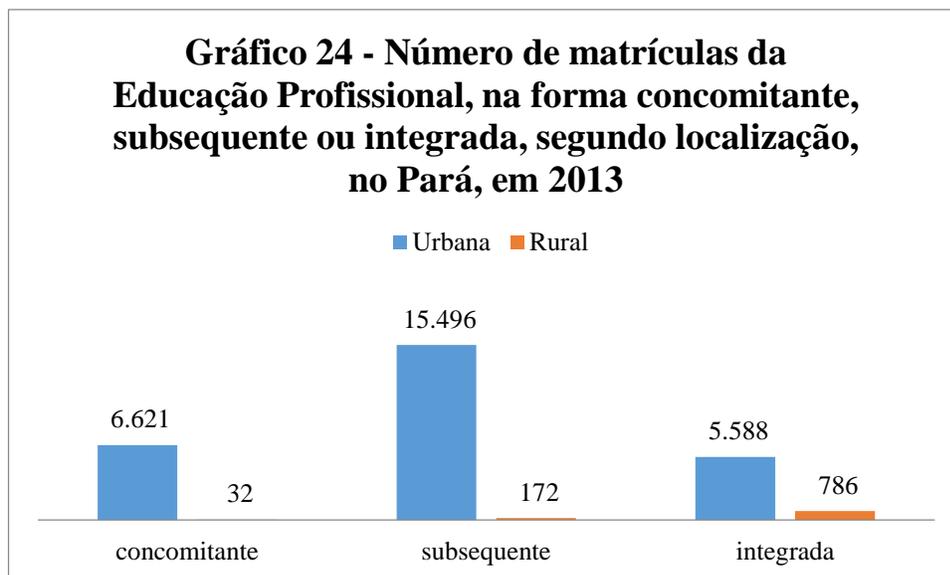
No caso da oferta do Ensino Médio na modalidade EJA essa diferença entre rural e urbano aumenta. Em 2013, somente 2.335 de um total de 47.112 matrículas de EJA Ensino Médio foram ofertadas em áreas rurais.

Gráfico 23 - Matrículas do Ensino Médio na modalidade educação de jovens e adultos, segundo localização e dependência administrativa, no Pará em 2013



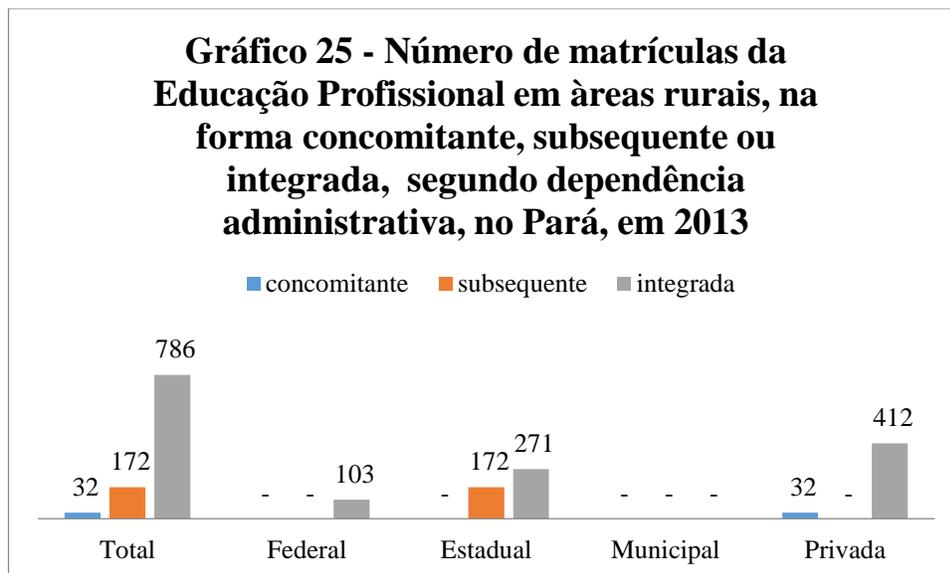
Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

Outra modalidade da Educação Básica em que esta diferença se acentua é na Educação Profissional. Em 2013, a Educação Profissional em áreas rurais não atingiu nem 1.000 matrículas, enquanto que na zona urbana este número chegou a 27.705 matrículas.



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

O principal agente ofertante da Educação Profissional em áreas rurais no estado em 2013 foi o setor privado, como mostra o gráfico abaixo. Como se verá mais adiante, estes números refletem a atuação das Casas Familiares Rurais no estado do Pará.



Fonte: INEP, 2013. Gráfico elaborado para este trabalho.

Se no primeiro ciclo da Educação Básica o grande problema da oferta da Educação Básica em áreas rurais é a precária infraestrutura das escolas e condições de funcionamento das turmas multisseriadas, no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a questão passa ser a falta de escolas e, conseqüentemente, o deslocamento dos alunos para os centros urbanos diariamente, ou mesmo o abandono do estudo.

2.2 Experiências educacionais em áreas rurais no estado do Pará

Como visto na primeira parte deste capítulo, os anos 1960 e 1970 são ponto de partida para pensar políticas públicas no estado, assim como na Amazônia. Isso por conta do intenso processo de urbanização que a região passou nestas décadas. No que diz respeito às políticas educacionais, um aspecto importante é que antes dos anos 1960, a população paraense era predominantemente não letrada. A economia extrativista não exigia da população a escolarização. Entretanto, com o intenso processo de urbanização nas décadas de 1960 e 1970, a educação passa a ser uma forma de inserção social da população neste novo contexto.

O intenso processo de migração da população rural para as cidades, como já foi apresentado, esteve diretamente relacionado aos processos de concentração de terras no interior do estado. Houve a multiplicação dos conflitos pela posse da terra somada ao autoritarismo do Estado militar. Neste contexto, a Igreja Católica emerge como um ator importante de mediação de conflitos na região. As Comunidades Eclesiais de Base e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) contribuíram para a organização dos trabalhadores rurais que tinham como demandas e bandeira política não só o acesso à terra, mas também a estradas, crédito agrícola, assistência técnica e extensão rural, saúde e também educação.

Os sindicatos rurais, federações e centrais sindicais, movimentos sociais rurais, a igreja católica, organizações sociais de cooperação internacional e também a universidade formaram uma rede de interação e mobilização que conseguiu dar visibilidade às demandas dos trabalhadores rurais, dentre elas a educação, seja por meio da pressão direta aos dirigentes locais demandando a construção e manutenção de escolas em áreas rurais como também na construção de suas próprias experiências e projetos educacionais. Estes atores protagonizaram experiências de educação popular, formal e não formal, que tinham como objetivos mais comuns a alfabetização, a formação de lideranças e a assistência técnica à produção agrícola.

Um exemplo neste sentido é o programa Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), uma iniciativa de pesquisadores da UFPA e sindicalistas rurais de diferentes municípios da região de Marabá, com o apoio financeiro de uma instituição de pesquisa e difusão de tecnologias agrícolas da França. O programa consistia em um conjunto de ações para o fortalecimento dos agricultores, suas organizações, processos de produção e comercialização agrícola. Diversas atividades de formação eram realizadas pelo programa, como cursos, seminários, oficinas. As atividades voltavam-se para a formação política e sindical de lideranças, a formação técnica de agricultores e também a formação profissional de pesquisadores e extensionistas rurais (LEAL, 2011).

Esta movimentação de diferentes organizações sociais que atuavam no meio rural, convergiu para o surgimento, no início dos anos 1990, das experiências de Pedagogia da Alternância, as Casas Familiares Rurais (CFRs) e da Escola Família Agrícola (EFA), sobre as quais irei abordar com maior detalhe na próxima seção.

Ainda na década de 1980, o governo do estado do Pará criou o Sistema Modular de Ensino (SOME), com o objetivo oferecer o segundo ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino Médio às comunidades rurais de difícil acesso. Os cursos eram oferecidos em módulos de disciplinas em que um professor trabalhava 50 dias consecutivos nas comunidades lecionando uma disciplina. O ano letivo de 200 dias era composto por quatro blocos de 50 dias. Para a implementação do programa o governo do estado realiza um convênio com as prefeituras para garantir transporte escolar, salas de aula e estadia dos professores nas localidades beneficiadas. Os alunos são certificados a partir

da Escola de Ensino Médio do município, chamada escola sede ou polo.

Um dos poucos estudos existentes sobre o SOME e elaborado por Brayne (2012) apontou como desafio para os professores o diálogo da proposta pedagógica com a localidade, visto que o tempo que permanecem nas comunidades é restrito, impedindo um envolvimento maior. A ausência de um projeto político pedagógico, a falta de infraestrutura e a realidade de defasagem escolar foram outros fatores problemas apontados pela autora (BRAYNE, 2012).

Em 2014 o governo do estado do Pará sancionou a lei nº 7.806 de abril de 2014 que regulamentou o Sistema Modular de Ensino. As principais mudanças foram em torno da regulamentação da carga horária do professor em 40 horas semanais, da prioridade à atuação do professor em comunidades rurais mais próximas ao seu local de moradia, e a criação de um projeto político pedagógico que dialogue com a realidade das localidades atendidas. A Lei também regulamentou o SOME desenvolvido em aldeias indígenas, com ensino intercultural e bilíngue.

Os anos 2000 foram particularmente férteis em termos da criação de políticas públicas de Educação do Campo como mostrei no capítulo 1, contexto diretamente relacionado à influência exercida pela mobilização dos movimentos e organizações sociais rurais. No estado do Pará não foi diferente, os movimentos sociais do campo, os sindicatos e associações rurais também se mobilizaram em prol desta agenda.

Um ator de grande destaque nesta articulação pela Educação do Campo no Brasil e também no estado do Pará foi a universidade. Desde 2001 professores e pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) constituíram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) a partir da realização de um estudo sobre classes multisseriadas. Naquele momento, o estudo contribuiu para dar visibilidade à realidade educacional em áreas rurais no estado do Pará. O estudo evidenciou o fato de que as classes multisseriadas no Pará e no Brasil como um todo não apareciam nas estatísticas educacionais, nem mesmo como uma problemática na agenda do poder público. O grupo de estudo não só subsidiou os movimentos sociais com dados e interpretações sobre a realidade educacional em áreas rurais, como também serviu para aproximar estes dois mundos e sujeitos (HAGE, 2005) (SANTOS, 2006).

Em 2003 é criado o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) constituído por movimentos sociais do campo, sindicatos rurais, federações de sindicatos rurais, associações rurais entre outras organizações sociais rurais, segmentos do poder público de diferentes esferas e universidades. Essa junção de organizações da sociedade civil e Estado em um fórum de debate e propositivo possibilitou o alinhamento de concepções e práticas em Educação do Campo e a formulação e execução de ações públicas conjuntas em prol da Educação do Campo no estado. Uma resposta imediata desta articulação foi a criação, em abril de 2004, da Coordenação de Educação do Campo⁵⁷ pela Secretaria Estadual de Educação (SANTOS, 2006). Algumas das principais ações promovidas pelo FPEC:

- Seminários estaduais e regionais de Educação do Campo: logo no ano seguinte de sua criação, em 2004, o FPEC realizou o I Seminário Estadual de Educação do Campo com cerca de 600 participantes, e mobilizou no intervalo de um ano 40

⁵⁷ Hoje designada Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e da Floresta (CECAF) submetida à Diretoria de Educação para a Diversidade, Inclusão e Cidadania. (DEDIC).

municípios e mais de 1.550 participantes em eventos preparatórios do II Seminário Estadual de Educação do Campo que ocorreu em 2005 (HAGE, 2005).

- PRONERA - Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica (2003): desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) do INCRA, em parceria com a UFPA, a Fundação Viver Produzir e Preservar (FVPP), os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) da região, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), e o Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu (MDTX). De acordo com Hage (2004), o projeto consistia na formação de alfabetizadores e na alfabetização de jovens e adultos de 26 projetos de assentamento da reforma agrária localizados na região da Transamazônica.

- Programa EducAmazônia (2005): o programa foi financiado pela UNICEF e envolveu diversos parceiros do FPEC, a UEPA, a UFPA, a Secretaria Estadual de Educação, e o Museu Emílio Goeldi. O programa tinha como objetivo fornecer subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas de Educação do Campo no Pará que promovessem a inclusão social dos sujeitos do campo, a qualidade das ações e serviços públicos oferecidos, a democratização do conhecimento científico e tecnológico e a afirmação e valorização da diversidade sociocultural desta população.

- ProJovem Campo Saberes da Terra da Amazônia Paraense (2008-2009): como parte do Programa da SECADI/MEC de escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos de áreas rurais, foi implementado no estado do Pará por meio de uma parceria entre a UNDIME, UFPA, UEPA, UFRA e o Instituto Federal de Castanhal com o apoio dos movimentos e organizações sociais rurais como a FETAGRI, a ARCAFAR, e a FVPP. Segundo descrição encontrada no *site* do FPEC o projeto proporcionou a oferta de 760 vagas em 15 municípios. Os jovens e adultos agricultores beneficiários do programa recebiam bolsa para estudar e o curso era oferecido em sistema de alternância.

- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) (2010 - atual): o programa é uma iniciativa da SECADI/MEC de apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas universidades do país. No estado do Pará o programa é desenvolvido junto à UFPA e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

Em setembro de 2013 é criado o Grupo de Trabalho em Educação do Campo de caráter consultivo para realizar a interlocução entre o FPEC e a SEDUC a fim de subsidiar a elaboração de diretrizes e políticas públicas de Educação do Campo, realizar estudos e auxiliar na divulgação de ações do estado neste âmbito. O grupo vem trabalhando também na elaboração do Programa de Educação para a Diversidade do Campo Paraense e suas relações de produção.

As ações do FPEC deram visibilidade à Educação do Campo e influenciaram diretamente a agenda pública estatal. O fórum, ao mesmo tempo em que pressionava por ações do poder público voltadas para a Educação do Campo, também servia como um mediador importante para que políticas públicas de Educação do Campo no âmbito do MEC pudessem chegar até a população rural do estado. Para a implementação destas políticas, as universidades ofereceram suporte técnico, os movimentos e organizações sociais ofereceram conhecimento e mobilização do público beneficiário e os órgãos público os recursos e a infraestrutura. Certamente este processo não se deu sem conflitos, entretanto, a criação do FPEC representou um marco para a população do campo paraense e sua luta pelo direito à educação.

Após mais de 10 anos de atuação do FPEC já se pode perceber o empoderamento das organizações membros do fórum que coordenam projetos e políticas de Educação do Campo sem a mediação direta do FPEC. São exemplos o programa Escola Ativa e a expansão da rede e do apoio às escolas quilombolas e indígenas, implementados pela SEDUC com recursos do MEC, e o PRONERA, com recursos do INCRA, executado hoje por diferentes universidades e pelos Institutos Federais em parceria com os movimentos e organizações sociais rurais no estado, tanto com cursos de nível superior como de nível médio profissional.

As diferentes políticas e projetos educacionais acima trazem a complexidade da ação pública ao evidenciar a não centralidade do poder público nestas experiências. O poder público, apesar de possuir uma capacidade de ação e mobilização de recursos diferenciados, é confrontado pelas iniciativas de outros atores e reconfigura suas ações a partir desta relação.

2.3 O surgimento, disseminação e consolidação das Casas Familiares Rurais no estado do Pará.

As Casas Familiares Rurais surgem no estado do Pará na região da Transamazônica e Xingu, sudoeste do estado, na década de 1990, em um contexto de intensa mobilização dos trabalhadores rurais por políticas públicas para o desenvolvimento da região. Os agricultores que, vindos de diversas partes do país, colonizaram as margens da rodovia na década de 1970 incentivados pelo projeto de colonização agrícola do Governo Federal, duas décadas depois, vivenciavam as consequências negativas da retirada das ações do Governo Federal da região (HEBÉTTE, 1997).

Figura 6 - Municípios da região Transamazônica Xingu, Sudoeste do Pará



Fonte: Elaboração Própria. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=zQ2dIimajYyo.k6k9m2VETUwk>.

O fim dos projetos governamentais de colonização e desenvolvimento da região ainda em meados da década de 1970 desencadeou processos de mobilização e organização dos colonos por melhoria das condições de vida e trabalho na região. Estava colocada naquele momento a necessidade de repensar o desenvolvimento da região para então se estabelecer um diálogo propositivo e reivindicativo com o Estado. Setores da Igreja Católica, como a Prelazia do Xingu⁵⁸, contribuíram para a organização dos agricultores por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que promoviam ações de alfabetização, formação política e o debate em torno da questão fundiária e os direitos dos agricultores. Aos poucos estes agricultores foram se organizando em grupos e ocupando espaço nos sindicatos rurais. Um diagnóstico da situação da região na época realizado por estas organizações sociais indicou que “havia nove médicos na região para uma população de 500 mil habitantes, atuando num raio de 1000km de distância; havia 2.840 km de estradas vicinais habitadas sem conservação; nenhum município dispunha de energia elétrica (com exceção de Altamira, mas de forma precária)” (MENEZES, 2014: 67). Este diagnóstico subsidiou os debates e as reivindicações do movimento que ali surgia.

Em 1989 é criado o Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), formado por agricultores e sindicatos rurais, membros da igreja católica da Prelazia do Xingu e professores, que em 1991 consegue realizar um grande acampamento de sete dias no INCRA, em Altamira, com cerca de 2.000 pessoas oriundas de municípios da BR230, a Transamazônica, e da BR 163, Cuiabá-Santarém, para discutir os problemas da região (HEBÉTTE, 1997). No encontro foi formulado o 1º Projeto Global de Desenvolvimento da Transamazônica (PGDT) que resultou em algumas ações na região, dentre elas, a capacitação de professores e a implementação de escolas pelo Governo do Estadual. Neste momento a pauta do acesso à educação já se fazia presente com bastante ênfase.

Hebétte (1997) aponta para uma convergência, neste momento, das lutas dos trabalhadores rurais oriundos de diferentes partes do estado do Pará em mobilizações chamadas Grito do Campo ou Grito da Amazônia, reunindo milhares de pessoas em praças, ruas e órgãos públicos para reivindicar por melhorias nas condições de vida e produção. Tal convergência de lutas dos trabalhadores rurais na década de 1990 se dava também em âmbito nacional, com as Jornadas Nacionais de Luta que posteriormente passaram a se chamar Gritos da Terra que reivindicavam a agricultura familiar como público específico de políticas públicas⁵⁹. O contexto era de intensa troca e compartilhamento de experiências em âmbito nacional, em que as organizações sociais e lideranças rurais do estado do Pará se faziam presentes.

Como visto no capítulo 1, é também no bojo das mobilizações na década de 1990 que a reivindicação por acesso a uma educação diferenciada e contextualizada à realidade das populações rurais ganha maior visibilidade na pauta dos movimentos e sindicatos rurais no país. Em um processo de acúmulo de forças, o aprofundamento do debate sobre um novo modelo de desenvolvimento para o campo levou estes atores a pensar a educação como questão fundamental.

⁵⁸ Circunscrição eclesiástica da Igreja Católica no Brasil pertencente à Província Eclesiástica de Belém e ao Conselho Episcopal Norte II da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

⁵⁹ No início estas jornadas eram organizadas pela CONTAG, CUT Rural e MST dentre outros movimentos sociais, com uma extensa pauta reivindicativa por políticas públicas que incluía a reforma agrária, o crédito agrícola, a comercialização, a assistência técnica, infraestrutura (estrada e energia elétrica), educação e saúde primordialmente.

No Pará, a Pedagogia da Alternância já experimentada em outras partes do país chega aos ouvidos dos agricultores como uma alternativa. A sinergia entre ideias políticas e atores pode ser percebida pelo fato de que isto ocorreu, no mesmo momento, em duas regiões distintas do estado, a região da Transamazônica (sudoeste do estado) e a região de Marabá (sudeste do estado), que culminou com a criação de uma Casa Familiar Rural e uma Escola Família Agrícola. Os registros e relatos sobre o debate da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância nestas duas regiões remontam aos primeiros anos da década de 1990.

De acordo com Leal (2011), o marco inicial do debate sobre educação rural na região de Marabá foi um encontro de jovens agricultores e filhos de sindicalistas ocorrido em 1993 no Centro Agroambiental do Tocantins-CAT. O CAT foi fundado ainda em 1988 por pesquisadores da UFPA, um grupo de pesquisadores franceses e sindicalistas que atuavam na região de Marabá, e tinha como objetivo fortalecer a agricultura familiar na região, contribuir para a conservação ambiental e uso racional dos recursos naturais (LEAL,2011). Este arranjo de atores e organizações em diálogo com experiências da Pedagogia da Alternância do Maranhão, Espírito Santo e também da França, permitiu a criação da Escola Família Agrícola de Marabá em 1995 (LEAL,2011).

Na região da Transamazônica não foi diferente, a mobilização pela melhoria das condições de vida e trabalho envolveu os sindicatos, a igreja, grupos de professores-pesquisadores universitários, instituições de pesquisa e extensão e a cooperação internacional. Em busca de parceiros e recursos para o desenvolvimento de ações do então formulado Plano Global de Desenvolvimento da Transamazônica, o MPST cria a Fundação Viver Produzir e Preservar,⁶⁰ enquanto instituição responsável pela gestão e captação de recursos para o Movimento, ainda em 1991, na perspectiva de promover ações para o desenvolvimento da agricultura familiar aliado à preservação ambiental. Em 1993 o MPST, por meio da FVPP, estabelece uma parceria com professores pesquisadores do Laboratório Agroecológico da Transamazônica da Universidade Federal do Pará (LAET/UFPA) para o desenvolvimento de um Programa de pesquisa, formação e extensão voltado para a agricultura familiar. O Programa era financiado pela Comunidade Europeia por meio da cooperação franco-brasileira entre 1993 e 1999 (MENESES,2010).

Meneses (2010) destaca uma pesquisa realizada pelo LAET em 1993 sobre o “Futuro dos Jovens na Transamazônica” que evidenciou um problema de sucessão na agricultura familiar e subsidiou o debate sobre acesso à educação e profissionalização que garantisse a permanência dos jovens no campo. A formação dos filhos de agricultores enquanto agricultores apareceu como uma saída para o problema da sucessão, assim como para a mudança para uma agricultura mais ecológica. Destes debates e reflexões surge a primeira experiência de Casa Familiar Rural no estado do Pará.

Alguns relatos de entrevistados, sem data precisa (entre 1993 e 1994), informam sobre a existência de viagens realizadas pelas lideranças sindicais da região para conhecer a CFR de Barracão, no Paraná, as Escolas Famílias Agrícolas do Espírito Santo e, posteriormente, algumas CFRs da França. Meneses (2010) e Santos (2006) trazem também como marco deste processo inicial de criação da primeira CFR na região e no estado a realização de um seminário sobre Educação do Campo e Pedagogia da Alternância no campus da UFPA em Altamira em 1994. Tratava-se de uma primeira apresentação da proposta na região, com a presença de Pierre Gilly,

⁶⁰ A FVPP possui 113 organizações filiadas em 11 municípios da Transamazônica e Xingu e em 16 municípios do Sudoeste Paraense.

membro do movimento internacional das Casas Familiares Rurais. Uma série de reuniões com famílias de agricultores nas vicinias da transamazônica foram feitas neste período, entre 1993 e 1994, com a finalidade de debater a situação das escolas rurais existentes, o papel da escola no campo e para apresentar o modelo de escola CFR (MENESES, 2010; SANTOS, 2006). Todas estas iniciativas foram realizadas pela articulação do MPST, por meio da FVPP, junto a instituições com atuação regional como a UFPA, por meio dos professores-pesquisadores do LASAT, e a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC, no âmbito estadual junto à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do estado do Pará – FETRAF/PA, e no âmbito nacional, junto à UNEFAB e ARCAFAR-PA (MENESES, 2010; SANTOS, 2006).

No mês de março do ano de 1995 é criada a primeira CFR do estado do Pará, no município de Medicilândia, Km 110 da Transamazônica, em uma estrutura cedida pela CEPLAC. As aulas iniciariam seis meses depois com uma turma de 25 alunos. O apoio financeiro para o funcionamento da CFR de Medicilândia foi obtido em janeiro de 1996 através de um convênio celebrado entre a CFR, a CEPLAC, a SEDUC, a SEAGRI, a EMATER, e FVPP com o apoio do LAET/UFPA (MENESES, 2010; SANTOS, 2006). Segundo Meneses (2010), posteriormente, a prefeitura contribuiu com itens de alimentação. As famílias associadas à CFR doavam alimentos, parte da produção familiar, e mão de obra, com serviços de limpeza e manutenção da CFR, muitas vezes realizados por meio de mutirões junto aos alunos e professores. Segundo relato do presidente da ARCAFAR-PA, no início, as famílias chegavam a contribuir com a maior parte das despesas das CFRs, que ia para além da doação de alimentos. As aulas e outras atividades pedagógicas de campo e visita às famílias recebiam o apoio dos técnicos da CEPLAC e professores pesquisadores do LAET/UFPA. Meneses (2010) e Santos (2006) relatam também neste período a existência de apoio financeiro de organizações de cooperação internacional da Holanda e Alemanha.

No ano seguinte à construção da CFR de Medicilândia foram criadas, sucessivamente, outras CFRs na região da Transamazônica e Xingu, como destaca a tabela a seguir:

Tabela 3 – Data de criação das CFRs da Regional Transamazônica e Xingu

Município	Data de criação
MEDICILÂNDIA	21/03/1995
URUARÁ	07/07/1996
PACAJÁ	19/04/1998
RURÓPOLIS	03/10/1998
VITÓRIA DO XINGU	01/10/1999
ANAPU	12/03/2001
SENADOR JOSÉ PORFÍRIO	25/03/2001
BRASIL NOVO	07/04/2003
PLACAS	14/04/2006
PORTO DE MOZ	21/06/2008
ITAITUBA	16/12/2008

Fonte: adaptada de Monte e Silva (s/d).

É importante destacar que a data de criação da CFR e fundação da associação não coincide com a data de início das aulas. Após a constituição da associação, geralmente, inicia-se uma jornada da diretoria da associação de captação de recursos para garantir um espaço adequado, alimentação, profissionais, material de consumo entre outros, até obter condições de iniciar as aulas. Esta lacuna

de tempo entre a criação da CFR (constituição da associação, espaço físico, equipe de profissionais, planejamento pedagógico, etc.) e o início das aulas leva à confusão quanto às datas quando comparados os diversos relatos, estudos e documentos existentes.

A proposta de uma escola diferenciada, que proporcionasse não só a formação geral como também a formação profissional voltada para agricultura ganhava, ano a ano, corpo e adeptos nas vicinias da Transamazônica. Segundo o presidente da ARCAFAR-PA, o que mais motivava as famílias agricultoras era o fato de a formação abarcar conhecimentos sobre a produção agrícola. De acordo com Meneses (2010), o desempenho da agricultura era uma preocupação latente naquele momento entre as famílias de agricultores. Segundo a autora, com a movimentação do MPST, os agricultores da região conseguiram acessar créditos agrícolas para financiar culturas permanentes. Com isso, a preocupação era como utilizar melhor os investimentos nas propriedades, orientados pela sustentabilidade ambiental. A ideia era que a CFR poderia contribuir neste sentido, ensinando os filhos dos agricultores sobre melhores formas de produzir, cultivar a terra e garantir a sustentabilidade dos recursos naturais (MENESES, 2010).

As expectativas das famílias aproximavam a CFR da finalidade da assistência técnica e extensão rural. O fato de as equipes pedagógicas das CFRs dialogarem com os desafios das práticas produtivas das famílias dos alunos trazia a assistência técnica e extensão rural para dentro da escola. Para Meneses (2010), ao papel dos monitores (professores das CFRs),

[...] foi atribuído o papel de mediadores ou de extensionistas rurais, através do acompanhamento das formas produtivas das famílias, trazendo-as para o conjunto dos conteúdos escolares, em um processo pedagógico no qual pais, filhos e monitores aprendessem tanto sobre as práticas agrícolas tradicionais, quanto sobre as inovações possíveis advindas do campo acadêmico (MENESES, 2010: 78).

Como está no capítulo 1, a proposta pedagógica dos CEFFAs tem originalmente duas finalidades: a formação integral e o desenvolvimento do meio. Diversos instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância possibilitam o diálogo entre a escola e o meio. Para as famílias e para o movimento sindical na época e ainda hoje, a CFR é uma importante estratégia ou instrumento para a melhoria das condições de vida e trabalho no campo. Em texto que traz uma reflexão sobre Educação do Campo e extensão rural na Amazônia, publicado em 2013, Leônidas Martins, ex-presidente da ARCAFAR-PA (período de 1996 a 2007), afirma de forma mais explícita esta relação:

[...] torna necessário fomentar e implementar a educação e profissionalização diferenciadas e contextualizadas, de forma a complementar a assistência técnica, extensão rural e o crédito, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida dos povos do campo. (MARTINS, 2013: 394).

Segundo relato do atual presidente da ARCAFAR-PA, a capacitação técnica dos agricultores (filhos e pais) era a maior motivação da FVPP e do MPST; “no início, as CFRs eram vistas como escolas de capacitação de agricultores, e o certificado não era muito valorizado pelos presidentes [das associações mantenedoras das CFRs]” (entrevista com presidente ARCAFAR-PA, março de 2015). Entretanto, segundo ele, aos poucos as CFRs foram sendo questionadas pelos próprios alunos e suas famílias sobre a certificação do ensino regular e do ensino profissionalizante.

As lideranças do MPST também viam nas CFRs o papel de formação política e de novas lideranças na região. De acordo com Meneses (2010), esta expectativa também se revelava no discurso dos pais dos alunos que entendiam o espaço como “do sindicato”, “do movimento”. Esta

expectativa se relaciona diretamente ao fato do projeto CFR ter nascido dentro dos espaços coletivos de organização dos agricultores na região: sindicatos rurais, grupos de jovens, o MPST, as CEBs, o Partido dos Trabalhadores, as cooperativas e associações de produtores rurais. As lideranças e famílias, imbuídas do sentimento de pertencimento a este coletivo, esperavam que seus filhos dessem continuidade às pautas e lutas desse coletivo (MENESES, 2010).

As CFRs representavam uma importante estratégia para a promoção do desenvolvimento rural sustentável na região. Meneses (2010) exemplifica que, as CFRs da Transamazônica Xingu se constituíram como instrumento central para a implementação e difusão de projetos experimentais em agroecologia e contenção de desmatamentos que a FVPP passa a acessar. Em um contexto de oportunidades de financiamento para projetos e ações que dialogassem com a questão ambiental, “as CFRs parecem ser *vitrines* desta publicização, com repercussões concretas na condução destas experiências” (grifo da autora) (MENESES, 2010: 89).

Em 1996, ano seguinte à criação da primeira CFR em Medicilândia, foi criada também a ARCAFAR Norte/Nordeste, em uma assembleia em Altamira, com a presença de lideranças da Transamazônica Xingu e do Maranhão. A ARCAFAR NO/NE surge com a tarefa de promover o diálogo e articulação com os governos estaduais para obter acesso a recursos e reconhecimento do ensino nas CFRs (SANTOS, 2006). Entre 1999 e 2007 a ARCAFAR NO/NE recebe apoio técnico e financeiro das Ministério de Assuntos Exteriores e Europeus, por meio do Conselho Geral da Isère, instância organizativa do movimento francês das Mesóns Familiares Rurales. Este apoio resultou em intercâmbios, formações em Pedagogia da Alternância aos monitores das CFRs, assessoria às associações e também em uma política deliberada de criação de novas CFRs em diferentes regiões do Estado do Pará. Um monitor francês enviado pelas MFRs de Isère contribuiu para a criação de novas CFRs no Pará e no Maranhão.

Um grande impulsionador das CFRs da Transamazônica foi o projeto articulado pela FVPP e ARCAFAR-PA junto ao BNDES no início dos anos 2000⁶¹. O projeto denominado “Consolidação da Agricultura Familiar e Contenção dos Desmatamentos na Transamazônica e Xingu” visava à construção das instalações e compra de equipamentos para CFRs de 12 municípios na região (FVPP, 2012). Em 2004 a FVPP e ARCAFAR-PA conseguem também articular com a Secretaria de Educação do Governo do Estado uma contrapartida ao projeto junto ao BNDES para contratação de pessoal e manutenção do ensino nas CFRs. O projeto permitiu a padronização dos prédios das CFRs na região. O BNDES aportou quantia de 10 milhões no projeto, que durou até o ano de 2013. Os repasses da SEDUC ao projeto sofreram descontinuidade ao longo dos anos, especialmente com a troca de governos.

Em um período de dezoito anos (1995-2013) existem registros de que 40 CFRs foram criadas no estado do Pará, ainda que nem todas tenham conseguido iniciar as aulas. A rede de organizações sociais que atuam com a agricultura familiar em todo o estado aos poucos foi tomando conhecimento sobre as experiências das CFRs da Transamazônica e Xingu. A notícia da CFR como uma escola diferenciada, circulava rapidamente pelos sindicatos, ONGs, setores da igreja católica e governos. A mesma problemática estava colocada para outras regiões rurais: acesso à escolarização e o fortalecimento da agricultura familiar. Em alguns casos, a criação de uma CFR motivava o surgimento de outras na mesma região e uma rede de solidariedade entre CFRs de uma

⁶¹ As datas de início do projeto divergem entre as fontes pesquisadas. Isso talvez se deva por conta do longo período de negociação com outros parceiros, como a SEDUC, como contrapartida ao projeto.

mesma região, aos poucos, ia se desenhando.

Em março de 2003 é criada a ARCAFAR-PA, em assembleia geral na cidade de Gurupá, diante da necessidade de uma organização em nível estadual para atuar pelos interesses das CFRs. A ARCAFAR-PA hoje é organizada em 04 regionais:

Tabela 4 – Relação de municípios do estado do Pará com CFR, por regional

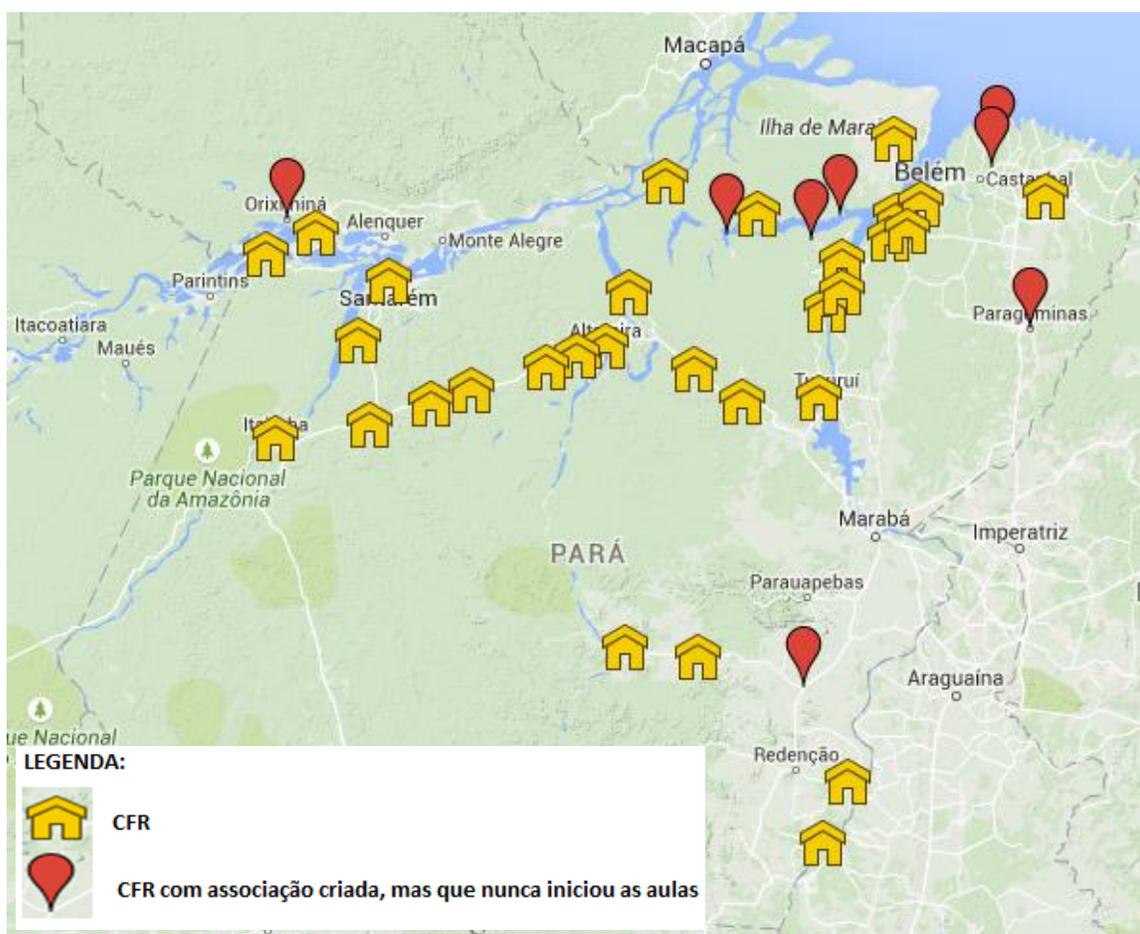
Municípios com CFRs	Regional
1. Abaetetuba	Nordeste Paraense
2. Altamira	Transamazônica e Xingu
3. Anapú	Transamazônica e Xingu
4. Baião	Nordeste Paraense
5. Barcarena	Nordeste Paraense
6. Belterra	Baixo Amazonas
7. Brasil Novo	Transamazônica e Xingu
8. Breves	Nordeste Paraense
9. Cachoeira do Arari	Ilhas
10. Cametá	Nordeste Paraense
11. Conceição do Araguaia	Sul do Pará
12. Gurupá	Ilhas
13. Igarapé-Miri	Nordeste Paraense
14. Itaituba	Transamazônica e Xingu
15. Juruti	Baixo Amazonas
16. Marapanim*	Nordeste Paraense
17. Medicilândia	Transamazônica e Xingu
18. Moju - Jambuaçu	Nordeste Paraense
19. Moju - Médio	Nordeste Paraense
20. Mocajuba	Nordeste Paraense
21. Óbidos	Baixo Amazonas
22. Oeiras do Pará*	Ilhas
23. Oriximiná*	Baixo Amazonas
24. Ourém	Nordeste Paraense
25. Pacajá	Transamazônica e Xingu
26. Paragominas*	Sul do Pará
27. Placas	Transamazônica e Xingu
28. Portel*	Ilhas
29. Rurópolis	Transamazônica e Xingu
30. Santa Maria das Barreiras	Sul do Pará
31. Santarém	Baixo Amazonas
32. Santarém - Lago Grande	Baixo Amazonas
33. São Félix do Xingu	Sul do Pará
34. São Francisco do Pará*	Nordeste Paraense

35. São Sebastião da Boa Vista*	Nordeste Paraense
36. Senador José Porfírio	Transamazônica e Xingu
37. Tucumã e Ourilândia	Sul do Pará
38. Tucuruí	Nordeste Paraense
39. Uruará	Transamazônica e Xingu
40. Xinguara*	Sul do Pará

* Associações criadas, mas que não iniciaram aulas.

Fonte: ARCAFAR-PA. Tabela elaborada para este trabalho

Figura 7 - Mapa dos municípios com Casas Familiares Rurais no Estado do Pará



Fonte: Elaboração Própria. Disponível em:

<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=zKrIq6SxE47M.kibPSSWydQW4>.

O crescimento desenfreado da rede de CFRs do estado do Pará, embora incentivado pela ARCAFAR-PA e pelas organizações francesas, não foi acompanhado de perto. Em 2007, com o fim do apoio direto das MFRs de Isère⁶², a ARCAFAR-PA entraria em um período de dificuldades

⁶² O apoio das MFRs a partir de então e até o momento passou a ser pontual e intermitente. Os coordenadores da União Nacional das Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação (UNMFRO) relatam no período

financeiras de acordo com alguns dos entrevistados dessa pesquisa, o que teria resultado em problemas de manutenção da equipe e das atividades da organização. Ainda assim, foi neste período que as CFRs do Pará alcançaram duas importantes conquistas: a assinatura de convênio para repasse de recursos com o governo do estado a partir de 2007 e o parecer positivo do CEE-PA de 2009, ambas citados anteriormente.

A dimensão geográfica do estado do Pará complexifica ainda mais o trabalho de articulação e assessoramento da ARCAFAR-PA. Em uma mesma regional, existem CFRs distantes entre si mais de 500Km, como é o caso, por exemplo, da distância entre a CFR de Pacajá e a CFR de Rurópolis. Há CFRs que calculam esta distância em horas de barco, como por exemplo, as 18 horas que separam a CFR de Gurupá de Altamira, ou as 30 horas da capital do estado, Belém. Soma-se a isto as péssimas condições das estradas e transportes que aumentam as horas das viagens. Sem acesso a recursos torna-se impossível percorrer estas longas distância em visita às CFRs. A precariedade dos serviços de comunicação com baixa cobertura no estado, especialmente nas zonas rurais, agrava este quadro e aponta para uma situação de isolamento.

Ao longo dos anos, as principais frentes de ação que se desenharam para a ARCAFAR-PA foram: a busca pelo reconhecimento por parte do Conselho Estadual de Educação das CFRs como escolas de ensino básico e profissional e dos cursos ministrados e a busca por recursos por meio de convênios com o Governo do Estado e outros parceiros. A assessoria técnica e pedagógica às CFRs sempre foi uma demanda, entretanto, sem equipe técnica e recursos, os presidentes da ARCAFAR-PA, aos poucos, foram priorizando outras frentes de ação, como o diálogo com os órgãos públicos estaduais. Nesta frente de ação, de diálogo com o poder público pelo reconhecimento das CFRs, houve inúmeras idas e vindas, que refletem as tensões e fragilidades da relação da rede de CFRs com o Estado. Exemplo disso foi o convênio firmado entre as CFRs e o Governo do Estado para repasse de recursos em 2007 e o reconhecimento obtido pelo CEE-PA em 2009, considerando que o primeiro teve dificuldades de se efetivar apresentando em sua execução atrasos nos repasses de verbas às CFRs, e o segundo fora revogado anos depois pelo órgão. No capítulo que se segue, as especificidades desta relação entre Estado e CFRs serão analisadas com maior detalhe.

As dificuldades enfrentadas pela ARCAFAR-PA para assessorar e representar a rede de CFRs, embora tenha impactado significativamente na capacidade destas escolas, não impediu que conseguissem, por meio de uma rede de apoios locais, executar o projeto pedagógico. Sindicatos, ONGs locais e regionais, igrejas, prefeituras e famílias formam esta rede de apoio às CFRs, constituindo alguns laços contínuos e permanentes ao longo do tempo, como é o caso da relação com as famílias, ONGs locais e sindicatos, e também constituindo relações institucionais precárias como com o poder público local. A intermitência dos recursos implica negativamente na manutenção das equipes pedagógicas, na regularidade das alternâncias, na regularidade e qualidade da alimentação dos alunos, na realização das visitas às famílias, dias de campo e oficinas, e na manutenção de uma infraestrutura adequada (material de consumo, equipamentos, prédio, transporte), como poderá ser visto no capítulo seguinte a partir da exposição dos dados por mim coletados junto a algumas CFRs.

A dificuldade de interação entre as CFRs de diferentes partes do estado agravada pela pouca capacidade da ARCAFAR-PA de articular a rede e somada a grande diversidade existente entre as

de 2003 a 2007 diversos problemas na cooperação com a ARCAFAR-PA, que se repetem em 2011, quando a UNMFRO volta a procurar a organização (DELHAYE, 2013).

regionais e entre os públicos atendidos pelas CFRs no estado (agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas) levou a diferentes realidades de infraestrutura e da forma de execução dos projetos pedagógicos das CFRs. Os períodos de alternância, os temas geradores e o uso das ferramentas pedagógicas assumiram configurações diferentes em cada CFR. Exceções são as CFRs da Transamazônica, que, por conta da articulação regional realizada pela FVPP, conseguiram certa padronização na forma de execução dos projetos pedagógicos, o que não exclui também a existência de diferenças entre si.

Nos últimos quatro anos a ARCAFAR-PA recuperou sua capacidade de captar recursos para manter suas atividades e infraestrutura mínima para seu funcionamento. Isto se deu por meio da aproximação da ARCAFAR-PA do campo filantrópico e de investimento social. Em 2012, a ARCAFAR-PA consegue apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas (FCC) por meio do Programa Norte de Saberes⁶³ coordenado pela Gestão de Interesse Público (GIP). Este recurso era destinado ao fortalecimento da ARCAFAR-PA e à formação das equipes pedagógicas das CFRs e lideranças locais. A partir do Programa Norte de Saberes a ARCAFAR-PA estreitou suas relações com o GIP – organização que trabalha com o fortalecimento institucional e articulação de atores e organizações que atuam com a temática socioambiental – que promoveu, em 2013, um longo processo de construção de um planejamento estratégico para ARCAFAR-PA para os 05 anos seguintes. A partir dos primeiros subsídios coletados em reuniões com os dirigentes da ARCAFAR-PA, parceiros e lideranças históricas das CFRs do Pará, a ARCAFAR-PA com o apoio e mediação do GIP apresentou um projeto de fortalecimento institucional da organização e rede de CFRs para o Instituto Natura, o qual foi aprovado e teve seu início em maio de 2013.

Com os recursos captados junto à FCC e Instituto Natura, a ARCAFAR-PA consegue abrir e equipar uma sede própria no município de Altamira, configurar uma equipe de 04 técnicos e 01 administrativo contratados para atuar nos projetos aprovados junto aos financiadores, e retomar uma agenda de ações positivas em relação às CFRs no estado. Capacitações voltadas às equipes das CFRs, articulação dos polos regionais, negociações com o Governo do Estado e CEE-PA, retomada das assembleias, construção de um plano estratégico e de sustentabilidade para 3 anos, sistematização de dados da rede e o diálogo com o movimento CEFFA nacional são exemplos de ações executadas neste período. Este é um momento considerado de “retomada” das atividades da ARCAFAR-PA segundo os atuais diretores da organização.

O momento coincide com a aprovação da Lei 12.695 que altera a Lei do FUNDEB (nº11.494) e permite que instituições de Educação do Campo que utilizem a Pedagogia da Alternância acessem o Fundo, conforme abordado no primeiro capítulo. O apoio conseguido pela ARCAFAR-PA junto às instituições privadas passava pela justificativa de fortalecer a organização e sua rede para a consolidação do acesso ao FUNDEB pelas CFRs do estado. No final do ano de 2013, depois de

⁶³ O Norte de Saberes é um programa de ação socioeducacional na Amazônia que tem como objetivo apoiar organizações da região que atuam pelo desenvolvimento social e educacional. O Programa foi financiado pela Fundação Carlos Chagas e desenvolvido em parceria com diversas organizações da sociedade civil e órgãos públicos da região, por meio de projetos de desenvolvimento institucional, educação do campo, formação de professores e promoção da agenda pública e visibilidade da temática. O Programa Norte de Saberes vigorou no período de 2011 a 2014. Além da ARCAFAR-PA, as CFRs de Gurupá, Óbidos, Lago Grande do Curuai e a FVPP também participaram do programa. Para saber mais: <<http://www.gip.net.br/nortedesaberes/>>.

meses de negociações promovidas pela ARCAFAR-PA, 24 CFRs do estado conseguem assinar convênios com o Governo do Estado, como consta com maior detalhe do capítulo 3. No ano de 2014, a ARCAFAR-PA amplia sua capacidade de captar recursos aprovando um projeto junto ao Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (PDRSX)⁶⁴, o qual possibilitou ampliar sua equipe técnica, que passa atuar diretamente nas CFRs, assessorando a coordenação pedagógica, a gestão administrativa e financeira, ministrando aulas técnicas, dentre outras atividades.

Nos anos de 2013 e 2014 a dimensão do acesso a recursos públicos (em especial os recursos do FUNDEB) passa a ter centralidade na agenda da organização. O contexto nacional de sanção da Lei 12.695 no final de 2012 pode ser entendido aqui como uma Estrutura de Oportunidade Política (EOP), que possibilitou especificamente a ARCAFAR-PA conseguir novos apoios para se reestruturar e mobilizar as CFRs do estado. O novo contexto de acesso a políticas públicas, provocado pelos próprios atores que representam os CEFFAs no âmbito nacional, entre eles a ARCAFAR-PA, possibilitou novo nível regional/local maior capacidade da organização de captação de recursos privados, estabelecer diálogo com os órgãos públicos e mobilizar as CFRs do estado. A agenda de acesso a recursos públicos também impôs a necessidade de adaptação das CFRs às normas e regras do sistema público de ensino, como por exemplo a regulamentação dos centros de formação e cursos junto aos conselhos de educação. Exemplo da centralidade destas frentes de ação na agenda da ARCAFAR-PA são as metas do plano estratégico (2014-2016) desenhado no final de 2013 pela organização (ARCAFAR, 2013). Dentre as 44 metas desenhadas encontra-se:

- Convênios entre SEDUC e CFRs para repasse anual dos recursos do FUNDEB assinados para todas as CFRs em funcionamento;
- Política, programa ou lei de apoio permanente do estado às CFRs do Pará aprovada pelo legislativo e executivo;
- Todas as CFRs em funcionamento com autorização do CEE-PA;
- Todas as CFRs em funcionamento com o regimento interno da ARCAFAR implementados;
- Todos os Projetos Político Pedagógicos das CFRs em funcionamento revisados ou elaborados com o apoio da ARCAFAR;
- 90% dos planos de cursos das CFRs em funcionamento revisados ou elaborados com o apoio da ARCAFAR;
- 100% das prestações de contas dos convênios assinados entre SEDUC e CFRs em 2013 sob monitoramento da equipe da ARCAFAR;
- Realização de 04 cursos de capacitação em gestão administrativa e financeira por polos regionais voltados para as equipes das CFRs;

Firmar um convênio anual para as CFRs receberem recursos do FUNDEB, que não precise ser renovado a cada ano, se coloca como central para que haja regularidade no repasse. Assim como a aprovação de um programa estadual para as CFRs, além de garantir segurança jurídica e regularidade a estes repasses, permitiria também, na visão da ARCAFAR-PA, que recursos

⁶⁴ O PDRS do Xingu conta com a alocação de R\$ 500 milhões, no prazo de vinte anos, de recursos originários da Norte Energia S.A referentes à exigência inscrita no Edital de Leilão nº 06/2009 da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) para a UHE Belo Monte. É administrado por um Comitê Gestor colegiado que tem representadas as esferas governamentais e a sociedade civil organizada.

oriundos de outras secretarias chegassem até as CFRs; e até mesmo no âmbito da secretaria de educação, que as CFRs se inserissem como beneficiárias de outras políticas públicas. Por sua vez, organizar os currículos e projetos políticos pedagógicos das CFRs, garantir prestação de contas adequadas das CFRs junto ao Estado e obter autorização do conselho estadual de educação, se colocam como ações necessárias para que as CFRs possam acessar recursos públicos e até mesmo obter apoio do setor privado. As especificidades destas frentes de ação e seus impasses serão detalhados no próximo capítulo. O importante por hora é destacar que a agenda da sustentabilidade das CFRs, que nunca deixou de ser de extrema importância para os CEFFAs em geral, ganha novo fôlego e reafirma a importância da ARCAFAR-PA neste processo.

CAPÍTULO III - A SUSTENTABILIDADE DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO PARÁ

Neste capítulo analiso as estratégias que a ARCAFAR-PA, como representante das CFRs no estado, está colocando em curso para garantir a sustentabilidade da rede de CFRs. Diante de um novo cenário de oportunidades políticas, a ARCAFAR-PA: intensifica suas ações frente ao poder público estadual; investe em ações de regularização das CFRs no âmbito legal, pedagógico e financeiro; amplia seu diálogo com institutos e organizações filantrópicas e empresas; e investe em mudanças nas próprias CFRs e na relação com as famílias para garantir geração de renda e sustentação do projeto. Tais estratégias distintas demonstram a complexidade da questão e da execução do próprio projeto educativo dos CEFFAs.

O trabalho de campo realizado nas regionais da ARCAFAR-PA e o acompanhamento de diferentes momentos da rotina da ARCAFAR-PA ao longo dos anos de 2013 e 2014 permitiu identificar elementos importantes para a compreensão do projeto das CFRs e sua sustentabilidade. Na primeira sessão do capítulo identifiquei as condições de funcionamento e manutenção dos CEFFAs e seus principais desafios. Ainda nesta sessão faço uma projeção, a partir dos dados coletados junto às CFRs, o custo mínimo necessário para que uma CFR do Pará consiga funcionar. Nas sessões seguintes descrevo e analiso cada uma das estratégias colocadas em curso pela ARCAFAR-PA nos últimos dois anos para garantir o desenvolvimento do projeto CFR no estado. Identifico os conflitos, limites e possibilidades de cada uma das estratégias e como isto impacta as CFRs.

3.1 Condições de manutenção e funcionamento das CFRs do Pará hoje.

Em 2013, 28 CFRs encontravam-se em funcionamento⁶⁵, somando 1.300 matrículas distribuídas entre o Ensino Fundamental (182), Ensino Fundamental integrado EJA (152) Ensino Médio integrado regular (475), Ensino Médio integrado EJA (459) e Educação Profissional pós-médio (32), segundo o Censo Escolar 2013. Uma média de 46,4 alunos por CFR. As habilitações técnicas ofertadas pelas CFRs se encaixam no eixo Recursos Naturais, estabelecido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC: agricultura, agropecuária, agroecologia e florestas. Todas as CFRs do estado organizam suas atividades seguindo os princípios e práticas da Pedagogia da Alternância. Nos últimos três anos as CFRs vêm fazendo esforços, por meio da ARCAFAR-PA, para unificar regimentos internos, ferramentas pedagógicas e currículos de forma a garantir a unidade da rede, sem que isso interfira nas especificidades das propostas pedagógicas de cada CFR. A organização do calendário escolar é um exemplo, há CFRs que organizam a alternância de 15 em 15 dias, outras CFRs que organizam em 01 para 02 semanas, o que acaba alterando o tamanho dos cursos e períodos de férias de cada CFR de acordo com a realidade local.

As estruturas físicas das CFRs são muito diferentes umas das outras em relação ao projeto arquitetônico, capacidade, instalações e equipamentos. A maioria das CFRs possui sede própria, entretanto, há CFRs que funcionam em espaços cedidos por parceiros. As características físicas dos centros formativos foram se conformando na medida em que as associações conseguiram

⁶⁵ Os dados utilizados são do Censo Escolar 2013, publicados em abril de 2014. Os dados do Censo Escolar 2014 só serão publicados em abril de 2015, e por isso não utilizados neste trabalho.

recursos para construir, reformar, manter e equipar estes espaços. A maioria das CFRs procurou, mesmo que aos poucos, garantir que os centros de formação possuíssem condições mínimas de funcionamento, tal como a existência duas salas de aula, uma sala de secretaria, um alojamento feminino, um masculino e outro para professores/funcionários, um refeitório, uma cozinha e áreas de experimentação. Quadras esportivas, bibliotecas e salas de professores e direção, em caso de escassez de recursos, funcionam em espaços improvisados. Tais estruturas físicas são de pequeno porte, geralmente com capacidade para receber cerca de 80 alunos por alternância, o equivalente a duas turmas.

A própria característica da proposta pedagógica não permite às CFRs possuir muitas matrículas: aulas que se concentram nas semanas de alternância, planejamento integrado entre as disciplinas, aulas experimentais, visitas técnicas, acompanhamento dos estágios, visita às famílias, orientação dos professores aos alunos e seus projetos de vida, formação das famílias, intervenções no território. Os presidentes das associações, professores e também pesquisadores das CFRs afirmam que, o número de 120 matrículas é o máximo em termos da capacidade de execução da proposta pedagógica dos CEFFAs, considerando turmas funcionando em semanas de alternâncias diferenciadas (BEGNAMI, 2013).

Todas as CFRs são geridas por uma associação originalmente constituída por agricultores familiares, agroextrativistas ou quilombolas; em algumas situações as CFRs foram incorporando outros agentes locais como associados e diretores (professores, membros de ONGs, etc.). A Associação é parte integrante da CFR, é por meio desta e da Pedagogia da Alternância que a escola dialoga com a comunidade rural à qual pertence. A Associação tem papel fundamental no desenvolvimento da proposta pedagógica da CFR, desde o planejamento até a execução. A Associação é a entidade jurídica responsável pela gestão administrativa e financeira da CFR, e que articula as famílias e parceiros externos em prol da CFR. A Associação é dirigida pelos agricultores, pais e mães dos alunos, que são eleitos em assembleia. O fato de agricultores assumirem a gestão destas escolas traz alguns conflitos na relação com os parceiros por conta das exigências técnicas e de gestão que projetos, contratos e convênios exigem, as quais os agricultores não conhecem ou têm dificuldades de apreender. Este tipo de conflito será tratado com maior detalhe nas próximas sessões deste capítulo.

Na pesquisa de campo realizada para este trabalho visitei cinco CFRs, uma por regional da ARCAFAR-PA, para coletar dados sobre sua história, rede de parceiros, seu funcionamento e custos de manutenção. Com o foco voltado para a sustentabilidade destas organizações, a pesquisa de campo permitiu olhar de perto para os desafios do cotidiano das CFRs. Com questionários abertos e fechados e um olhar mais detalhado para o orçamento de cada associação, como já explicitado na introdução, consegui coletar dados importantes para que pudesse desenhar um retrato da realidade vivenciada pelas CFRs do estado.

Na regional Transamazônica e Xingu visitei a Casa Familiar Rural José Delfim Neto, situada na zona rural do município de Altamira. A estrutura da CFR foi construída através do projeto coordenado pela Fundação Viver Produzir e Preservar (FVPP) e financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS) mencionado no capítulo 2, assim como aconteceu com outras CFRs existentes na região da rodovia Transamazônica. A estrutura da CFR conta com alojamentos, refeitório, salas de aula, informática e biblioteca, além de área de lazer e produção. Em 2014 a associação teve como fonte de recursos o convênio com a Secretaria Estadual de Educação, um

projeto com o Fundo Dema⁶⁶, e a contribuição das famílias e apoios pontuais da Prefeitura de Altamira.

Tabela 5 – Dados gerais CFR de Altamira

Dados CFR de Altamira	Dados
Matrículas em 2014	93
Matrícula Ensino Fundamental	0
Matrículas Ensino Médio Integrado	19
Matrículas EJA Integrada	74
Turmas	4
Curso Técnico	Agropecuária
Professores*	6
Direção/coordenação**	0
Administrativo	1
Serviços gerais	1
Número de alternâncias/ano	12
Dias por alternância na CFR	15
Dias por alternância na comunidade	15
Salas de aula	03

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

*Foram considerados os professores cedidos pela ARCAFAR-PA à CFR

** Em Altamira um dos professores assume também a função de diretor.

⁶⁶ O FUNDO DEMA é um fundo criado em 2003 que financia projetos coletivos que visem à preservação do Bioma Amazônico e à valorização socioambiental dos sujeitos que vivem e trabalham na floresta.

Figura 8: CFR de Altamira



Foto: ARCAFAR-PA.

O Censo Escolar 2013 mostrou que em Altamira, a rede pública federal foi a única rede pública a oferecer Educação Profissional, com 196 matrículas. A rede privada contabilizou 396 matrículas. Neste contexto, as CFRs, no âmbito da educação comunitária, mesmo com um número um pouco abaixo de 100 matrículas, representam uma opção importante de escolarização aliada à profissionalização das populações rurais do município.

Na regional das Ilhas quem participou da pesquisa foi a Casa Familiar Rural de Gurupá, localizada em um plano de assentamento agroextrativista do município de Gurupá, às margens do rio Uruaí. A CFR de Gurupá foi criada no ano de 1998. Sua estrutura atual possui alojamentos, refeitório, cozinha, salas de aula, biblioteca, informática, secretaria e área externa de lazer e produção. Em 2014 a associação teve como fonte de recursos o convênio com a Prefeitura de Gurupá, o convênio com a Secretaria Estadual de Educação, um projeto com o Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu (PDRS Xingu) e a contribuição das famílias.

Tabela 6 – Dados gerais da CFR de Gurupá

Dados CFR de Gurupá	Dados
Matrículas em 2014	29
Matrícula Ensino Fundamental	0
Matrículas Ensino Médio Integrado	0
Matrículas EJA Integrado	29
Turmas	2
Curso Técnico	Agroecologia
Professores	5
Direção/coordenação	1
Administrativo	2
Serviços gerais	2

Número de alternâncias/ano	13
Dias por alternância na CFR	5
Dias por alternância na comunidade	15
Salas de aula	1

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

Figura 9 – CFR e Gurupá



Foto: CFR de Gurupá

A CFR de Gurupá é a única escola no município que oferece Educação Profissional e é a única escola que oferece o Ensino Médio na zona rural. É também a única escola privada, embora comunitária, do município. Em Gurupá, 67% da população reside em áreas rurais de características ribeirinhas, o que impõe maiores dificuldades de locomoção e por isso, existe uma grande demanda por escolas no campo.

Na regional Nordeste Paraense visitei a Casa Familiar Rural do Território Quilombola de Jambuáçu, situada na zona rural do município de Moju. Criada em 2005, a CFR possui hoje uma estrutura com alojamentos, refeitório, cozinha, duas salas de aula, sala de informática, secretaria, área externa de lazer e produção agrícola. Em 2014 a associação da CFR tinha como fonte de recursos um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, um convênio com a prefeitura municipal, um projeto com a empresa Hydro⁶⁷, a contribuição das famílias e a comercialização de produtos produzidos na CFR.

⁶⁷ Empresa internacional de origem norueguesa de alumínio que atua em toda a cadeia produtiva do minério (extração, produção e comercialização). Está no Brasil desde 2011 ao adquirir parte das atividades de extração da bauxita, alumina e alumínio da Vale na região nordeste do Pará.

Tabela 7 – Dados Gerais da CFR de Moju Jambuaçu

Dados CFR de Moju Jambuaçu	Dados
Matrículas em 2014	70
Matrícula Ensino Fundamental	20
Matrículas Ensino Médio Integrado	14
Matrículas EJA Integrado	36
Turmas	4
Curso Técnico	Agropecuária
Professores	10
Direção/coordenação	2
Administrativo	6
Serviços gerais	2
Número de alternâncias/ano	13
Dias por alternância na CFR	5
Dias por alternância na comunidade	15
Salas de aula	2

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

Figura 10: CFR Moju Jambuaçu



Foto: Jaqueline Ferreira.

As matrículas da CFR de Moju Jambuaçu são contabilizadas no Censo Escolar como se

fossem da rede pública estadual e municipal. Por conta desta configuração, as matrículas do curso de Ensino Médio integrado a Educação Profissional oferecida pela CFR são contabilizadas no Censo Escolar apenas como Ensino Médio. Entretanto, a CFR é a única escola que oferece Educação Profissional no município e também Ensino Médio em áreas rurais.

Na região do Baixo Amazonas contei com a participação da Casa Familiar Rural de Lago Grande do Curuai, situada na Vila Curuai, comunidade ribeirinha da zona rural do município de Santarém. A CFR de Lago Grande foi criada no ano de 2010. Sua estrutura atual é cedida por uma organização parceira e conta com 03 salas de aula, uma secretaria, uma cozinha e apenas um alojamento. Em 2014 a associação contava com as seguintes fontes de recursos: convenio com a Secretaria Estadual de Educação, convênio com a Prefeitura, apoio do Centro de Apoio a Projetos Comunitários - CEAPAC e um projeto com o Fundo Dema.

Tabela 8 – Dados gerais da CFR de Lago Grande do Curuai

Dados CFR de Lago Grande	Dados
Matrículas em 2014	86
Matrícula Ensino Fundamental	18
Matrículas Ensino Médio Integrado	68
Matrículas EJA Integrado	0
Turmas	3
Curso Técnico	Agropecuária
Professores	15
Direção/coordenação	1
Administrativo	1
Serviços gerais	3
Número de alternâncias/ano	14
Dias por alternância na CFR	5
Dias por alternância na comunidade	15
Salas de aula	3

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

Figura 11: CFR de Lago Grande do Curuai



Foto: Eliana Barbosa

O município de Santarém é um dos maiores e mais antigos do estado do Pará, possuindo uma rede já consolidada de escolas de Educação Básica e até universidades. Há também duas Casas Familiares Rurais no município: a CFR de Lago Grande do Curuai, que em 2013 matriculou 39 alunos do Ensino Médio em cursos integrados à Educação Profissional e a CFR de Santarém que em 2013 matriculou 26 alunos na modalidade EJA integrada à Educação Profissional, segundo o Censo Escolar 2013, somando as duas CFRs 65 matrículas nesta modalidade. No município de Santarém, a Educação Profissional é ofertada pela rede pública federal, que em 2013 contabilizou 216 matrículas, e pela rede privada, que contabilizou 945 matrículas em 2013.

Na regional Sul do Pará foi a CFR de Tucumã e Ourilândia que participou da pesquisa de campo. Embora esteja localizada em um assentamento no município de Tucumã, a CFR foi criada, em 2006, para atender também as famílias das áreas rurais do município de Ourilândia. Hoje, a CFR recebe alunos oriundos de Tucumã, Ourilândia, São Félix do Xingu, Parauapebas, Água Azul e Bannach. A CFR funciona em um prédio cedido pela Igreja Católica local, que conta com três salas de aula, sala de professores, secretaria, refeitório, cozinha, alojamentos, auditório e área de lazer. Em 2014, a associação contou com recursos financeiros oriundos de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, apoio financeiro da Prefeitura e contribuições das famílias.

Tabela 9 – Dados gerais da CFR de Tucumã e Ourilândia

Dados CFR de Tucumã e Ourilândia	Dados
Matrículas em 2014	88
Matrícula Ensino Fundamental	0
Matrículas Ensino Médio	88

Integrado	
Matrículas EJA Integrado	0
Turmas	3
Curso Técnico	Agropecuária
Professores	7
Direção/coordenação	1
Administrativo	1
Serviços gerais	3
Número de alternâncias/ano	17
Dias por alternância na CFR	6
Dias por alternância na comunidade	14
Salas de aula	3

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

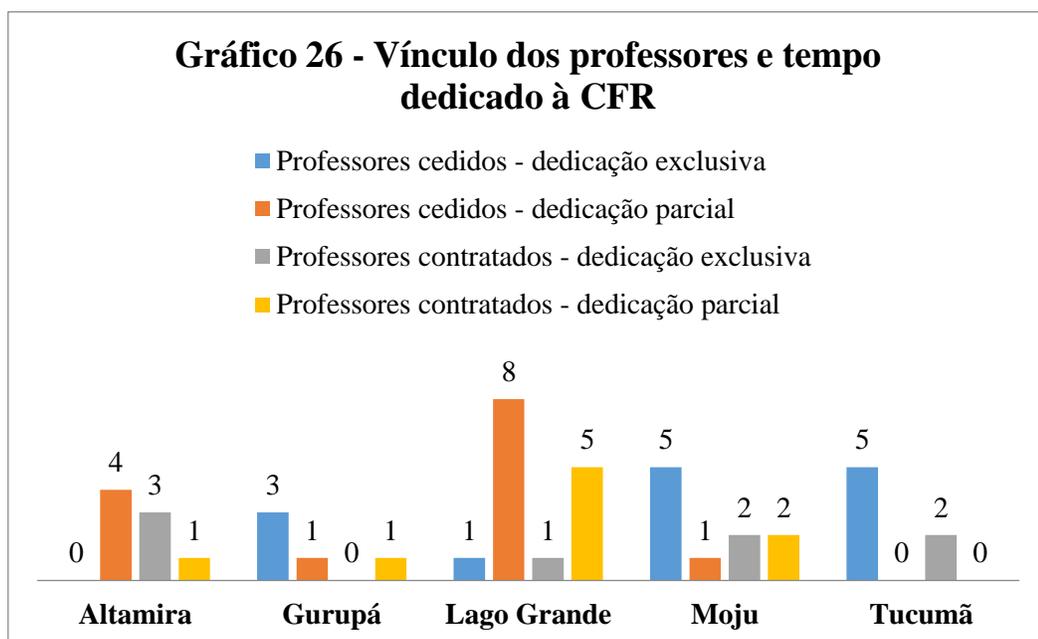
Figura 12: CFR de Tucumã e Ourilândia



Foto: Eliana Barbosa

Em Tucumã, a oferta de Educação Profissional é realizada somente pela rede privada, que em 2013 contabilizou 99 matrículas. Assim como só há uma escola de Ensino Médio na cidade. A CFR é a única escola que oferece Ensino Médio Regular e EJA em áreas rurais integrado a Educação Profissional, que em 2013 teve 43 matrículas.

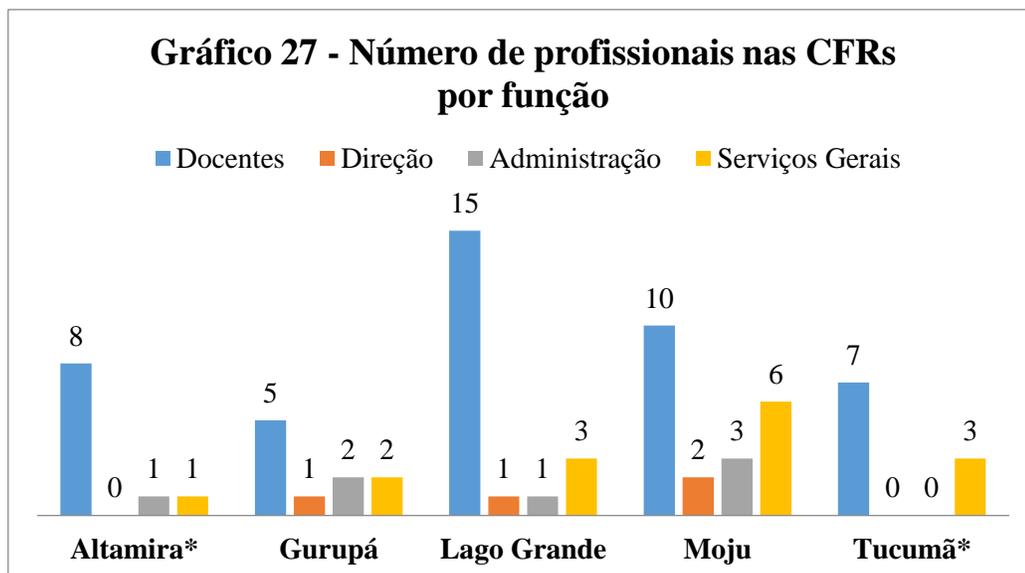
Olhando o conjunto de CFRs que participaram da pesquisa, percebem-se algumas características em comum que são importantes de serem destacadas e que podem indicar um perfil de CEFFA no estado. A primeira característica que destaco, diz respeito ao vínculo dos profissionais com a associação mantenedora da CFR. Foi possível identificar que a maioria dos profissionais que trabalham na CFR (professor, diretor, coordenador, secretário, cozinheiro, faxineiro, etc.) são cedidos por outra instituição, geralmente a Prefeitura, uma ONG e pela própria ARCAFAR-PA⁶⁸. A remuneração destes profissionais é o item de maior custo das CFRs. Desta forma, a cessão de profissionais por outras instituições constitui uma importante contribuição para as CFRs. Geralmente os parceiros optam pela cessão de profissionais por julgarem ser mais fácil de justificar o gasto para sua contabilidade interna ou fonte original do recurso.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

Há, portanto, uma dificuldade das CFRs captarem recursos necessários para manter sua equipe de professores e demais profissionais. Isso leva à observação de algo comum às CFRs que é o acúmulo de funções pelos profissionais. Muitas vezes, diretores assumem disciplinas, ou ao contrário, professores assumem a direção e/ou coordenação.

⁶⁸ A partir de um projeto do PRS Xingu iniciado em 2014, a ARCAFAR-PA contratou uma equipe de profissionais licenciados em diferentes áreas do conhecimento para atuar junto às CFRs da Transamazônica (área de abrangência do projeto) com assessoria técnica e ministrando disciplinas.

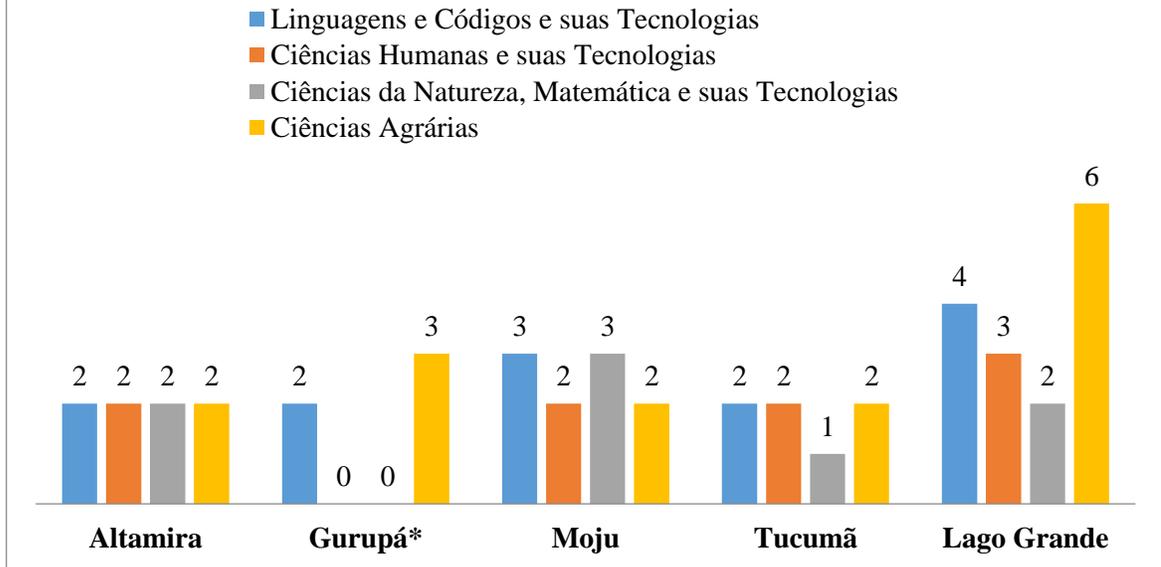


Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

* Em Altamira um dos professores assume também a função de diretor, o mesmo ocorre com as funções de direção e administração na CFR de Tucumã.

Também é comum as CFRs trabalharem com a lógica de um professor por área de conhecimento. As CFRs atribuem esta configuração do quadro de professores/disciplinas à própria Pedagogia da Alternância que tem como proposta desenvolver os conteúdos/disciplinas de forma interdisciplinar, a partir dos temas geradores elegidos junto à associação e famílias. Desta forma, a proposta exigiria um grupo reduzido de professores que, no entanto, abrangesse todas as áreas de conhecimento, integralmente dedicados ao projeto pedagógico e com capacidade de diálogo entre si. Essa lógica de organização do quadro de professores por área do conhecimento causa estranheza e resistência do conselho estadual de educação. Por conta disso, parte das CFRs abandonaram tal lógica e tentam de diversas formas, que na maioria das vezes são precárias, manter o quadro de profissionais/disciplina completo, tanto do currículo da Educação Básica, quanto do currículo da formação técnica, o que significa um número igual ou maior que de 12 profissionais. Para estas CFRs, o fato de não ter um professor por disciplina se deve à escassez de recurso ao invés de uma opção metodológica. No quadro abaixo, como exemplo, pode-se ver a distribuição de professores por área do conhecimento nas CFRs que participaram da pesquisa:

Gráfico 28 - Número de professores por CFR, por área do conhecimento



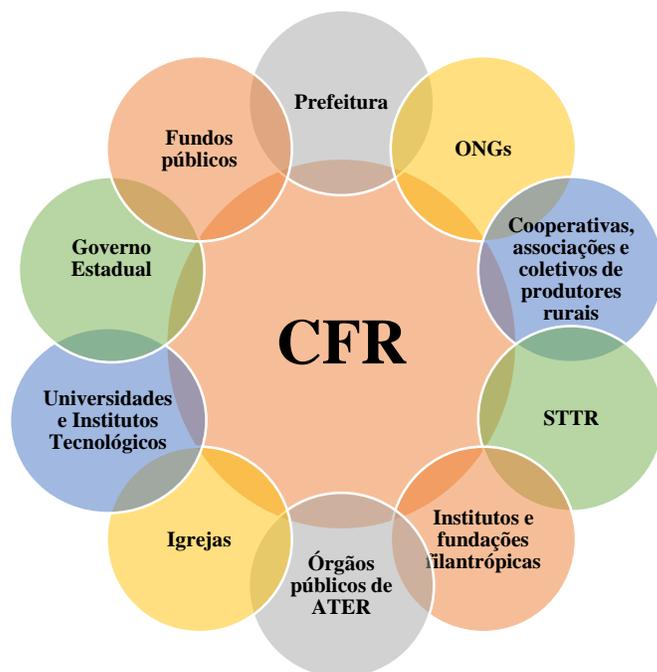
Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

* O diretor de Gurupá é graduado em matemática, pedagogia e história, e também acumula a função de professor na área das ciências humanas e ciências da natureza.

Fonte: elaboração própria.

Outra característica comum às CFRs é a importância do tecido relacional constituído no âmbito local/regional para que a proposta pedagógica consiga ser desenvolvida. Na pesquisa de campo foi possível identificar os principais atores e organizações que contribuem cotidianamente ou com maior frequência para as CFRs do Pará:

Figura 13: Conjunto de organizações parceiras das CFRs no estado do Pará



Fonte: elaboração própria.

O apoio destas organizações às CFRs se dá na forma de doação de recurso financeiro ou na forma de doação de material de consumo, equipamentos, alimentos, cessão de profissionais, trabalho voluntário, cessão de espaços, etc. Estes apoios, em sua maioria, não são formalizados e sofrem sucessivas interrupções e/ou atrasos, causando uma grande insegurança para o planejamento do trabalho das CFRs.

No caso das Igrejas é comum a doação de espaços físicos para o funcionamento das CFRs ou áreas de experimentação e contribuir com mão de obra voluntária, seja para cumprir alguma função administrativa ou ministrar aulas. As cooperativas, associações e coletivos de produtores rurais costumam doar alimentos e também contribuir com assessoria técnica às experiências produtivas das CFRs ou ministrando aulas, oficinas, palestras e seminários sobre determinado tema de seu conhecimento. Já os fundos públicos são acessados pelas CFRs por meio de editais. É muito comum que as CFRs acessem estes fundos por meio de outras organizações mais estruturadas, de caráter regional, que possuam equipes de gestores de projetos. Os fundos públicos costumam exigir grande capacidade de gestão de projetos que as CFRs não conseguem na maioria das vezes atender.

As ONGs também contribuem com mão de obra voluntária (funções administrativas e docência), cessão de profissionais para as CFRs, material para determinada atividade ou também ministrando aulas, oficinas, palestras e seminários. É comum as ONGs considerarem as CFRs como público beneficiário de projetos próprios, assim, funcionam como captadoras de recursos e gestoras de projetos que acabam financiando diretamente uma ou outra atividade das CFRs como, por exemplo, dias de campo, visita às famílias e até mesmo a implementação do projeto profissional de vida do jovem.

Os Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) geralmente apoiam as CFRs com cessão ou mesmo doação de espaço físico, remuneração do presidente ou outro dirigente da

associação mantenedora da CFR, locação ou empréstimo de transporte para atividades da CFR, doação de recurso financeiro direto e doação de alimentos arrecadados junto aos sindicalizados. Os sindicatos, em sua maioria, são organizações relacionadas à própria criação das CFRs e, por isso, sentem-se responsáveis pelo projeto, como parte das ações a serem promovidas por eles no território em que atuam. A promoção da Educação do Campo por meio das CFRs costuma fazer parte do escopo de ação destes sindicatos, como estratégia política de desenvolvimento dos territórios.

Os órgãos públicos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) costumam prestar assessoria ou mesmo desenvolver projetos produtivos nas áreas das CFRs com recursos próprios do órgão. Estes projetos são incorporados nas aulas e disciplinas da CFR. Há casos de cessão do espaço para o funcionamento da CFR ou de alguma atividade experimental. Também em alguns casos os órgãos públicos de ATER acabam recebendo os alunos das CFRs para realizar seus estágios.

Há alguns casos de CFRs que tiveram seus projetos políticos pedagógicos e /ou planos de cursos construídos com o apoio das universidades e institutos tecnológicos. É comum as CFRs convidarem professores destas instituições para ministrar uma determinada aula ou realizar uma palestra para os alunos das CFRs. Também há, por parte das CFRs, solicitação para utilizar espaços acadêmicos como laboratórios, auditórios e bibliotecas em situações específicas. As universidades e institutos tecnológicos costumam contar com as CFRs (alunos e associados) como beneficiários de seus projetos de extensão e também como objetos de seus projetos de pesquisa. Recentemente tem havido iniciativas das universidades de fornecer cursos de graduação para alunos egressos das CFRs e cursos de pós-graduação em Educação do Campo para os profissionais da educação que trabalham nas CFRs.

Os institutos e fundações filantrópicas chegam até as CFRs, na maioria das vezes, por meio de editais públicos de seleção de projetos pelos quais as CFRs concorrem por conta própria ou em parceria com uma organização local (ONG). Os institutos e fundações que promovem o investimento social de uma determinada empresa costumam atuar nos territórios de impacto dos seus empreendimentos, e esta é uma outra forma de eles chegarem até as CFRs. Os apoios por meio de projetos costumam ser pontuais, com começo, meio e fim. Como as CFRs demandam investimento constante, nos casos em que esta parceria acontece, ela está associada a alguma atividade específica da CFR, que vira um projeto de apoio com nome, orçamento e calendário específico. É comum encontrarmos projetos de capacitação, produção, preservação e restauração florestal e/ou educação ambiental. Geralmente, a atuação dos institutos e fundações filantrópicas no campo da educação está associada ao fortalecimento do setor público educacional, de suas escolas, práticas educacionais e sistemas de gestão pública. A escolha é por fortalecer a educação como direito. Desta forma, considerando que as CFRs são instituições privadas, geralmente elas ficam de fora do escopo de atuação destes institutos e fundações. Não sendo a Educação do Campo e as escolas rurais prioridade dos governos, não são também dos institutos e fundações filantrópicas, salvo algumas exceções. Soma-se a isto tudo, nos casos em que a parceria acontece, a dificuldade de acompanhar projetos em áreas isoladas, sem infraestrutura (internet, telefone) e junto a agricultores rurais com pouca experiência em gestão de projetos. Na maior parte dos casos estas organizações mantêm suas sedes e equipes nas capitais dos estados e no sudeste do país, no eixo Rio de Janeiro – São Paulo.

Na maioria dos municípios, as prefeituras oferecem algum tipo de apoio financeiro às CFRs.

A importância destas escolas para as comunidades rurais faz com que as associações tenham maior capacidade de diálogo e negociação com o poder público local. O apoio acontece por meio de cessão de profissionais, doação de material, ou mesmo recursos diretos. O principal problema que existe nesta parceria é a sua informalidade, que traz insegurança às associações mantenedoras das CFRs. Há situações em que se estabelecem contratos e convênios pontuais para um ano ou menos, e outras situações em que os alunos das CFRs são contabilizados no sistema público municipal de ensino, sem nenhum tipo de formalização, para que se garanta cessão de professores e outros recursos. Na maioria dos casos não há inclusão formal das CFRs nas políticas municipais de educação. Especialmente porque a maioria das CFRs oferece o Ensino Médio integrado, nível de ensino que não é de responsabilidade do poder público municipal. No caso das CFRs que ofertam o Ensino Fundamental, é possível que esta situação mude nos próximos anos por conta da Lei 12.695. Já a parceria das CFRs com o Governo Estadual será tratada com maior detalhe na próxima sessão, uma reflexão no âmbito da tentativa de execução da Lei 12.695.

É importante destacar que, frequentemente a associação mantenedora da CFR mobiliza seus associados, em especial as famílias dos alunos, para doação de alimentos, trabalho voluntário nas áreas de produção da CFR ou na própria reforma do centro formativo, por meio dos chamados mutirões. Também é comum o apoio das famílias com dinheiro para determinadas atividades ou mesmo para garantir parte dos custos em uma semana de alternância. Como mostrei no primeiro capítulo a partir da exposição do trabalho de Begnami (2013), as CFRs geralmente se situam em municípios de pequeno porte e de economia com base na produção de alimentos. Desta forma, as CFRs acabam se constituindo como uma importante organização local, o que torna difícil outras organizações locais, governos e organizações externas ignorarem sua existência. Esta visibilidade e reconhecimento local é que garante a manutenção do projeto CFRs, mesmo que o volume, tipo e frequência dos recursos não sejam suficientes.

A escassez e intermitência dos recursos acessados pelas CFRs impactam diretamente no desenvolvimento do projeto pedagógico e comprometem sua qualidade. Alguns destes impactos foram identificados no trabalho de campo, tais como:

- Condição dos espaços físicos: gastos com reparos e construções acabam não entrando na lista de prioridades das CFRs por conta da ausência de recursos;
- Utilização das ferramentas pedagógicas: algumas ferramentas pedagógicas não são utilizadas ou têm sua implementação reduzida devido ao custo que geram, como por exemplo: visitas às famílias, aulas práticas, visitas técnicas;
- Descontinuidade entre as alternâncias e/ou anos letivos: em algumas situações extremas, por conta da ausência de recursos, as CFRs fazem pausas maiores do que 15 dias entre as alternâncias ou demoram em começar o ano letivo até que consigam recursos para retomar as aulas;
- Condições de trabalho dos profissionais: este talvez seja o maior dos impactos. A ausência de recursos compromete a composição ideal do quadro profissional e dos salários. É também comum o acúmulo de função entre os profissionais das CFRs.
- Rotatividade dos profissionais: com as interrupções nos repasses dos recursos às CFRs pelos financiadores há uma grande rotatividade de profissionais nestas escolas;
- Formação dos profissionais: a formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham nas CFRs é fundamental especialmente por causa da proposta pedagógica

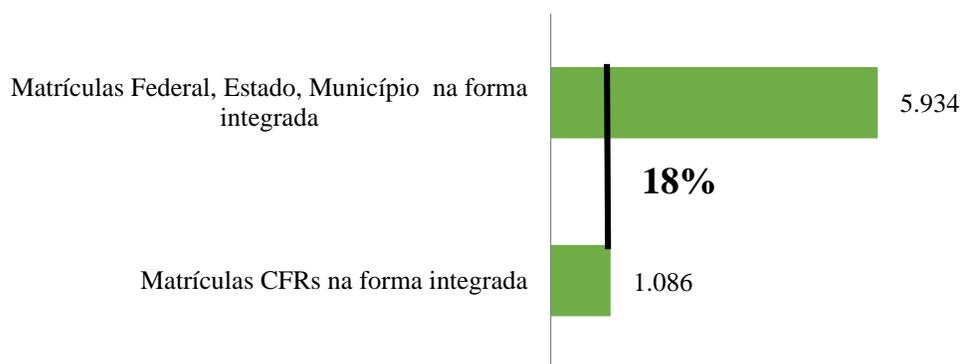
diferenciada utilizada. Por conta da escassez de recursos os profissionais acabam aprendendo a Pedagogia da Alternância no trabalho cotidiano e por meio de instruções individuais dadas pelos funcionários mais antigos e pelos diretores e/ou lideranças da associação;

- Articulação e formação das famílias: item fundamental para manter vivo o diálogo entre escola e comunidade também é impactado pela ausência de recursos. Ações de articulação e mobilização política das famílias, assim como a formação sofrem principalmente com a falta de recursos para deslocamento das famílias, equipes pedagógicas e lideranças e infraestrutura das atividades planejadas;
- Financiamento da articulação regional das CFRs: por último, o enfraquecimento das associações acaba impactando diretamente na ARCAFAR-PA, seja por conta da dificuldade de arrecadar recursos entre os associados e, principalmente, por conta da dificuldade de mobilizá-los no âmbito estadual.

Para além dos problemas acima listados, foi possível observar a resiliência destas associações para garantir a implementação da proposta pedagógica de forma diferenciada, com: a) Profissionais que se identificam com a proposta pedagógica; b) Envolvimento da equipe pedagógica com a comunidade; c) Participação e comprometimento dos pais dos alunos com a proposta pedagógica; d) Capacidade de articulação de parceiros locais; e) Uso do centro formativo pela comunidade para a realização de outras atividades e eventos; e) Integração dos alunos egressos com a CFR e comunidade. Em maior ou menor grau, as CFRs demonstram estar integradas ao território e que por isso conseguem protagonizar dinâmicas importantes para o desenvolvimento local.

Outro aspecto observado é que, apesar do pouco número de alunos, se comparada às redes de escolas públicas urbanas, as CFRs têm grande impacto na oferta de matrículas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em áreas rurais. Isso porque, escolas públicas de ensino profissionalizante são poucas no estado do Pará e concentradas nas zonas urbanas dos municípios de grande e médio porte. Hoje, no estado do Pará, quem oferta a Educação Profissional são os Institutos Federais (IFs), as Escolas Tecnológicas, estabelecimentos privados e as Casas Familiares Rurais, contabilizando um total de 28.695 matrículas. A Educação Profissional integrada à Educação Básica (regular ou EJA) é a modalidade de ensino principal oferecida pelas CFRs. A prioridade dada aos cursos de Educação Profissional integrados à Educação Básica, como já visto, se deve ao fato de que a escolarização (acesso, permanência e continuidade) ainda é uma importante demanda da população rural. No estado do Pará, em 2013, foram contabilizadas somente 6.374 matrículas de Educação Profissional na modalidade integrada, considerando o total de cursos de diferentes eixos tecnológicos, urbanos e rurais. Deste total, 1.086 matrículas encontravam-se nas Casas Familiares Rurais e 5.934 no sistema público de ensino.

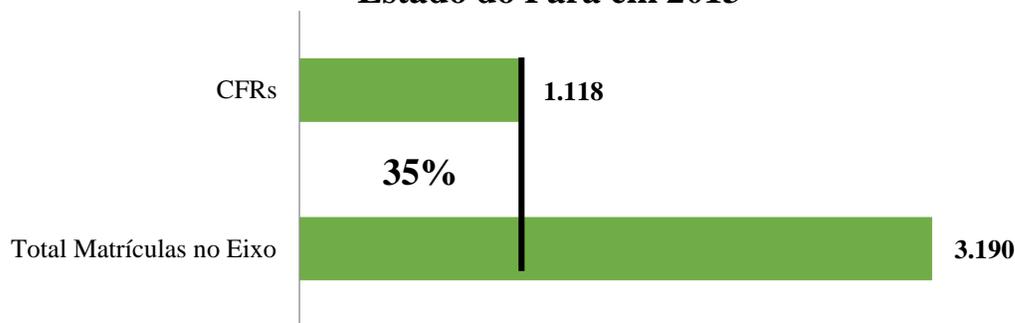
Gráfico 29 - Comparação em número e percentual das matrículas em Educação Profissional integrada ofertadas pelas CFRs e pelo poder público (Federação, estados e municípios) em 2013 no Pará



Fonte: INEP/Censo Escolar, 2013. Elaboração própria.

Nas CFRs, os cursos de Educação Profissional integrados são todos com habilitações no Eixo Tecnológico Recursos Naturais. Se comparadas especificamente as matrículas neste eixo tecnológico em todo o estado, pode-se ver que as CFRs correspondem uma parcela significativa da oferta. Sem contar o fato de as CFRs estarem localizadas em territórios rurais.

Gráfico 30 - Comparação em número e percentual das matrículas em Educação Profissional ofertadas pelas CFRs com o total de matrículas de Educação Profissional no eixo tecnológico Recursos Naturais no Estado do Pará em 2013



Fonte: INEP/Censo Escolar, 2013. Elaboração própria.

Embora as CFRs representem um número ínfimo de matrículas ao se considerar toda a rede estadual da Educação Básica e profissional, para o público ao qual se destina, a população que vive e mora no campo, o impacto é significativo.

Considerando todos estes aspectos identificados no trabalho de campo e ao longo do acompanhamento de diversas atividades da ARCAFAR-PA, a pergunta que ficava em mente era o

quanto custava manter este projeto educativo. Qual seria o valor mínimo necessário mobilizar em termos de recursos para que as CFRs pudessem desenvolver seu projeto educativo com qualidade? Quando questionados, os dirigentes das CFRs do Pará falaram em valores entre R\$6.000 e R\$9.000 aluno por ano; entretanto, estes números ainda não haviam sido sistematizados nem comparados entre as CFRs. Esta parecia ser uma pergunta importante de ser respondida para as CFRs: (i) mostrar porque o valor aluno ano do FUNDEB não é suficiente e nem é a melhor forma de calcular recursos para os CEFFAs; (ii) comprovar a relação custo-benefício positiva do projeto CEFFAs (iii) formular e demandar projetos e políticas públicas junto ao poder público e demais parceiros. O trabalho de campo desta pesquisa tentou chegar neste valor e também, de forma indissociável, entregou como um produto das ações de assessoria do GIP este cálculo do custo aluno ano das CFRs do Pará à ARCAFAR-PA.

O Brasil tem hoje um modelo de referência em pesquisa sobre custos educacionais: o Custo Aluno Ano Qualidade Inicial (CAQi), promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Desde 1999 a Campanha articula organizações da sociedade civil em prol da educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil. Dentre as pautas políticas mobilizadas pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação está a definição Custo Aluno Ano Qualidade para diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. O estudo do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) das escolas públicas da Educação Básica foi lançado em 2007 pela primeira vez com o objetivo de se tornar referência para financiamento da educação no Brasil. Em 2010 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução 8/2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da Educação Básica nacional de acordo com o CAQi e em 2014, o CAQi torna-se referência de cálculo para o recém-aprovado Plano Nacional de Educação (2014- 2024) e suas metas.

Este estudo, lançado em 2007 e atualizado em 2009, definiu o Custo Aluno Ano Qualidade Inicial para a Educação Básica do sistema público de ensino brasileiro considerando as desigualdades no acesso a recursos e oportunidades existentes. O cálculo é denominado de inicial justamente porque quer definir um valor mínimo e básico por aluno necessário para se garantir os padrões previstos na legislação brasileira.

A pesquisa CAQi da Campanha Nacional pelo Direito à Educação considerou como variáveis a) os desafios referentes às desigualdades na educação; b) as dimensões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem; e c) os insumos (recursos humanos e materiais necessários). A pesquisa CAQi mapeou os seguintes insumos:

- Insumos relacionados à estrutura e ao funcionamento - construção e a manutenção dos prédios e a existência de instalações adequadas, de laboratório, biblioteca, de materiais básicos de conservação e de equipamentos de apoio aos processos educativos;
- Insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras em educação - condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e as condições para a formação inicial e continuada dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação;
- Insumos relacionados à gestão democrática - o estímulo à participação da comunidade escolar;
- Insumos relacionados ao acesso e à permanência – o material didático, o transporte escolar, a merenda ou o vestuário, no caso das redes públicas que exigem o uniforme ou a farda.

A partir destes insumos e variáveis a Campanha Nacional pelo Direito à Educação conseguiu calcular o CAQi considerando fatores como o tamanho da escola, a jornada dos alunos na escola, o número de alunos por escola e turma e os salários dos professores. O material deste estudo, publicado em edição de 2011, foi a base para chegar ao Custo Aluno Qualidade Inicial das CFRs do Pará, um valor mínimo para que uma CFR possa funcionar com qualidade. Algumas adaptações

em relação à metodologia CAQi original foram feitas para se adequar ao projeto pedagógico das CFRs, à Pedagogia da Alternância, e à limitação dos dados disponíveis, os quais tive acesso no trabalho de campo.

Um importante aspecto da metodologia utilizada que se diferencia do estudo da Campanha CAQi é a dimensão dos custos da associação mantenedora das CFRs, que precisou ser levada em consideração nesta pesquisa. A Associação é parte integrante da CFR, é por meio desta e da Pedagogia da Alternância que a escola dialoga com o território rural ao qual pertence. A Associação tem papel fundamental no desenvolvimento da proposta pedagógica da CFR. A Associação é a entidade jurídica responsável pela gestão administrativa e financeira da CFR e que articula as famílias e parceiros externos em prol da CFR. Considerando o fato de que a Associação é indispensável à existência destas escolas, a pesquisa procurou mapear também o modo de funcionamento e custos destas entidades para incluir no cálculo aluno ano qualidade inicial da CFR. Esta dimensão da Associação se aproxima da dimensão gestão escolar democrática considerada também no estudo CAQi.

A sistematização dos resultados da pesquisa procurou seguir as categorias de insumos e padrões de salários e infraestrutura das escolas desenvolvidos pelo estudo CAQi da Campanha Nacional pelo direito à Educação. Isso porque o estudo tornou-se referência para o Ministério da Educação e também permite ser comparado com o valor aluno ano estabelecido anualmente pelo FUNDEB. Para as CFRs é importante esta comparação com o FUNDEB, visto que estas escolas comunitárias passaram a ter o direito a acessar o fundo em 2012. Neste sentido, o custo aluno ano qualidade inicial CFR pode ser um importante instrumento para o diálogo e negociação com os governos estaduais sobre a necessidade de identificação de outras fontes de recursos, para além do FUNDEB, que possam atender os alunos das CFRs. Assim, com base na metodologia do estudo CAQi da Campanha e nas entrevistas realizadas com os diretores das associações e diretores do centro formativo de cada CFR foi possível identificar os itens necessários para uma CFR funcionar com qualidade. Os diretores das associações e as equipes pedagógicas das CFRs visitadas pela pesquisa de campo contribuíram para a definição destes itens indicando como a escola funciona e o que seria necessário funcionar melhor ou mesmo passar a funcionar para que as CFRs oferecessem uma educação de qualidade. Qualidade para estas pessoas se traduziu na própria implementação da Pedagogia da Alternância em sua plenitude, com o uso de todos os seus instrumentos pedagógicos e com sua articulação com a comunidade local. Os itens estão organizados abaixo nas seguintes categorias:

- Pessoal – abrange todo o custo de pessoal (professores, diretoria, administrativo e serviços gerais) incluindo salários e encargos;
- Bens e Serviços – abrange luz, gás, telefone, internet, material de limpeza, material de escritório, material didático (livros e confecção de fichas pedagógicas⁶⁹), insumos agrícolas, conservação predial, manutenção e reposição de equipamentos, e projetos pedagógicos (que inclui visitas técnicas, visita às famílias, visitas de campo e experimentos agrícolas nas comunidades, e custos com estágio);

⁶⁹ A ficha pedagógica é um instrumento da pedagogia da alternância utilizado para organizar os conteúdos a serem trabalhados na semana de alternância em torno do tema gerador. Trata-se de uma apostila de apresentação dos conteúdos para os alunos como forma de orientá-los no estudo e pesquisa realizados no centro de formação e em sua comunidade.

- Alimentação – abrange gastos com gêneros alimentícios;
- Custo associação – abrange formação de profissionais, formação das famílias, viagens da diretoria (representação política da associação), realização de assembleia, contador, seguro veículo (carro/barco), gasolina, manutenção veículo (carro/barco), outros (taxas, correios, etc.). Considerando também o trabalho voluntário dos diretores da associação.
- Geração de Energia – categoria extra para àquelas CFRs que não tem acesso à rede de abastecimento público de energia. Esta categoria contabiliza os custos para a manutenção do gerador diariamente em período parcial. Abrange gastos com diesel, óleo para motor e manutenção do gerador.
- Adicional combustível barco – Esta categoria foi criada para considerar gastos adicionais de combustível das CFRs que estão em áreas ribeirinhas e precisam utilizar o barco para locomoção da equipe da CFR, mantimentos, visitas técnicas, entre outros. Isso porque o barco gasta mais combustível do que os automóveis e motos.

Uma observação importante é sobre o gasto com alimentação. É comum nas CFRs o abastecimento de alimentos pelas famílias e pela própria produção da CFR. A cada alternância os alunos costumam levar gêneros alimentícios produzidos em suas propriedades para a escola, assim como é comum as CFRs terem área de produção, especialmente de hortaliças e frutíferas. Este foi o caso de todas as cinco CFRs que participaram da pesquisa. Esses alimentos que não são adquiridos a partir da compra pelas CFRs não foram mapeados pela pesquisa, isso porque não havia registro da entrada destes alimentos por parte das CFRs.

A pesquisa de campo também não conseguiu mapear custos de transporte escolar. Isso porque, nenhuma das CFRs que participou da pesquisa oferecia transporte aos alunos ou tinha este custo mapeado. Geralmente são os próprios alunos que providenciam seu deslocamento até a CFR ou o mesmo é realizado por transporte cedido pela prefeitura, o que impediu o mapeamento dos seus custos. Este fator, entretanto, não impacta de forma significativa a pesquisa, visto que o custo do transporte escolar não é contabilizado pelo FUNDEB e também não entra na metodologia CAQi. Entretanto, é importante afirmar que o transporte escolar é fundamental para garantir a permanência e continuidade dos estudos mesmo nas CFRs que acabam atendendo alunos oriundos de áreas rurais distantes e até mesmo de áreas rurais de outros municípios, o chamado deslocamento intra-campo.

A seguir apresento a tabela Custo Aluno Ano Qualidade Inicial das CFRs do Pará que foi organizada a partir destas categorias. O nível de ensino que serviu como base para a tabela foi o Ensino Médio, na modalidade integrada à Educação Profissional. Nesta tabela consideramos dois cenários: uma CFR com 80 alunos e uma CFR com 120 alunos. Isso porque, 120 é o número máximo de alunos que as estruturas físicas das CFRs pesquisadas comportariam, considerando neste cenário 02 alternâncias em momentos distintos, com duas turmas de 30 alunos. Este número, como já afirmamos aqui, é também indicado pelos próprios gestores das CFRs e lideranças do movimento CEFFAs como o máximo possível para que a metodologia de ensino aprendizagem da Pedagogia da Alternância possa ser desenvolvida (BEGNAMI, 2013). As duas simulações foram possíveis porque o número de profissionais considerados em ambos os cenários continua sendo o mesmo.

Tabela 10 – Custo aluno ano qualidade inicial das Casas familiares Rurais do estado do Pará

Custo Aluno Ano Qualidade Inicial Casas Familiares Rurais do estado do Pará							Cenário 1	Cenário 2	
Item	Unidade	Custo unitário	Quantidade	Multiplicador	Custo total/ano	% do total	Custo aluno/ano (120 alunos)	Custo aluno/ano (80 alunos)	
1 Pessoal									
1.1	Professor dedicação exclusiva	salário + encargos	4.428,12	5	12	265.687,25	36	2.214,06	3.321,09
1.2	Professores horistas	hora-aula + encargos	34,00	1.440	1	48.960,00	7	408,00	612,00
1.3	Diretoria	salário + encargos	5.549,87	1	12	66.598,40	9	554,99	832,48
1.4	Administrativo	salário + encargos	2.522,67	1	12	30.272,00	4	252,27	378,40
1.5	Serviços Gerais	salário + encargos	1.597,69	4	12	76.689,07	10	639,08	958,61
Subtotal						488.206,72	66	4.068,39	6.102,58
2 Bens e Serviços									
2.3	Luz (rede pública)	unidade	700,00	1	12	8.400,00	1	70,00	105,00
2.4	Gás (cozinha)	unidade	50,00	4	12	2.400,00	0	20,00	30,00
2.5	Material de limpeza	unidade	300,00	1	12	3.600,00	0	30,00	45,00
2.6	Material de escritório	unidade	300,00	1	12	3.600,00	0	30,00	45,00
2.7	Material didático	unidade	600,00	1	12	7.200,00	1	60,00	90,00
2.8	Insumos agrícolas	unidade	800,00	1	12	9.600,00	1	80,00	120,00
2.9	Conservação Predial	unidade	15.000,00	1	1	15.000,00	2	125,00	187,50
2.10	Manutenção e reposição equipamentos	unidade	800,00	1	12	9.600,00	1	80,00	120,00
2.11	Telefone	unidade	150,00	1	12	1.800,00	0	15,00	22,50
2.12	Internet (satélite/banda larga/rádio)	unidade	300,00	1	12	3.600,00	0	30,00	45,00
2.13	Projetos pedagógicos (valor por aluno)	aluno	600,00	120	1	72.000,00	10	600,00	600,00
Subtotal						136.800,00	19	1.140,00	1.410,00
3 Custo associação									
3.1	Formação dos profissionais	profissional	500,00	20	1	10.000,00	1	83,33	125,00
3.2	Formação das Famílias	unidade	1.000,00	2	1	2.000,00	0	16,67	25,00
3.3	Viagens diretoria (representação política)	unidade	1.000,00	1	4	4.000,00	1	33,33	50,00

3.4	Assembleia	unidade	800,00	1	1	800,00	0	6,67	10,00
3.5	Contador	unidade	750,00	1	12	9.000,00	1	75,00	112,50
3.6	Seguro veículo	unidade	1.000,00	1	1	1.000,00	0	8,33	12,50
3.7	Gasolina	litro	4,00	200	12	9.600,00	1	80,00	120,00
3.8	Manutenção veículos (carro/barco)	unidade	800,00	1	1	800,00	0	6,67	10,00
3.9	Outros (taxas, cartório, correios)	unidade	200,00	1	12	2.400,00	0	20,00	30,00
Subtotal						39.600,00	5	330,00	495,00

4 Alimentação (alunos e funcionários)

4.1	Refeição	refeição	1,40	50.505	1	70.707,00	10	589,23	656,34
-----	----------	----------	------	--------	---	-----------	----	--------	--------

Custo Total						735.313,72	100	6.127,61	8.663,92
Custo Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)*						664.606,72	100	5.538,39	8.007,58

Custos Adicionais

Item	Unidade	Custo unitário	Quantidade	Multiplicador	Custo total/ano	% do total	Custo aluno/ano (120 alunos)	Custo aluno/ano (80 alunos)
A Geração de energia								
1	Diesel	litro	2,50	1.200	12	36.000,00	300,00	450,00
2	Óleo	frasco	16,00	27	12	5.184,00	43,20	64,80
3	Manutenção gerador	unidade	500,00	3	1	1.500,00	12,50	18,75
Adicional CFR sem acesso à rede pública de energia					41.184,00		343,20	514,80
B Adicional combustível barco								
1	Gasolina	mês	4,00	500	12	24.000,00	200,00	300,00
Adicional combustível CFR ribeirinha					24.000,00		200,00	300,00

Observações sobre parâmetros utilizados

São parâmetros para a pesquisa alternâncias caracterizadas por 5 dias na CFR e 15 dias nas comunidades. Um total de 13 semanas de alternância no ano. No cenário para 120 alunos considera-se apenas duas turmas de 30 alunos por semana, um total de 4 turmas. No caso do cenário com 80 alunos, considera-se 2 turmas por semana de alternância de 20 alunos, um total de 4 turmas também.

- 1.1 Considerando que as CFRs trabalham com uma proposta pedagógica interdisciplinar, calculamos um professor com dedicação exclusiva à CFR por área do conhecimento (línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e base técnica), ao todo 5 profissionais. Para além deste cálculo consideramos também professores horistas como forma de garantir as demais disciplinas e conteúdos não abarcados pelos professores com dedicação exclusiva. Segue abaixo relação do salário bruto de cada profissional considerado no cálculo:
Professor D.E.: R\$2.633,00 (valor referência do cálculo CAQi de 2011);
Professor horista: R\$20,00 hora/aula
Diretoria: R\$3.300,00
Administrativo: R\$ 1.500,00
Serviços Gerais: R\$ 950,00
- 2.9 Assumimos o mesmo custo conservação predial ano do cálculo CAQi de 2011 obtido pela **Campanha Nacional pelo Direito à Educação** para o Ensino Fundamental do campo anos finais. Isso porque o tamanho da escola e do número de alunos é semelhante à realidade encontrada às CFRs. Uma escola com duas salas de aula para 100 alunos.
- 2.11 Assumimos que o custo manutenção e reposição equipamentos seria o dobro do cálculo CAQi de 2011 obtido pela **Campanha Nacional pelo Direito à Educação** para o Ensino Fundamental do campo anos finais. Isso porque o tamanho da escola e do número de alunos é semelhante à realidade encontrada às CFRs; entretanto, no caso das CFRs existem ainda custos com laboratórios e experimentos do curso técnico.
- 2.13 O custo projetos pedagógicos inclui no caso das CFRs: visitas técnicas, visita às famílias, visitas de campo e experimentos agrícolas nas comunidades. **ATENÇÃO:** No caso do cenário para 80 alunos o custo total desta rubrica é R\$48.000,00.
- 3.1 São consideradas 5 refeições por dia no período de 5 dias da alternância que o aluno passa na escola. No cenário de 80 alunos consideramos um total de 37.505 refeições por ano para alunos e funcionários.
- 4.1 Na formação dos profissionais consideramos os professores com dedicação exclusiva à CFR e os horistas, assim como direção, administração e serviços gerais. Um total de 19 profissionais. O valor referência é o mesmo adotado pela pesquisa CAQi de 2011 da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
* O Custo Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, utilizado pelo FNDE para cálculo do FUNDEB, exclui alimentação e transporte. As CFRs não realizam transporte dos alunos.
O custo total para a CFR no cenário 2, com 80 alunos, é de R\$ 693,113,72

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo deste trabalho.

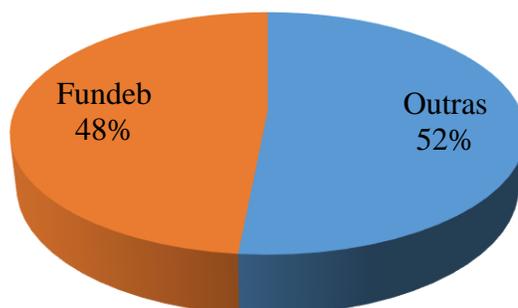
O debate sobre a capacidade de aluno por turma que as CFRs (estrutura física) e a Pedagogia da Alternância (com seus princípios, metodologia e forma de organização curricular) comportam, e o debate em torno dos custos mínimos desta proposta pedagógica automaticamente remetem a uma discussão crucial para a Educação do Campo de uma forma geral: como manter escolas em áreas rurais cuja característica principal é o número reduzido de alunos?

Manter uma escola no meio rural não é uma dificuldade encontrada apenas pelas CFRs do Pará. Como consta do capítulo 1, muitas escolas rurais têm sido fechadas pelos gestores municipais e estaduais sob o argumento de que o número reduzido de alunos não garante os recursos suficientes para manutenção destas escolas. Isso resulta não só no fechamento de escolas, mas também, nas escolas que ainda existem, na falta de infraestrutura, professores, profissionais de apoio, etc. Grande parte das escolas rurais no país possui menos de 50 alunos matriculados, considerando que a principal política de financiamento público da educação no país, o FUNDEB, tem sua distribuição feita segundo o cálculo por aluno ano, as escolas rurais acabam sendo prejudicadas, pois não conseguem contabilizar um número maior de matrículas que garanta recursos para o próprio funcionamento. O FUNDEB diferencia o valor aluno ano entre os níveis de ensino e modalidades. Para as escolas rurais o custo aluno ano sempre foi diferenciado, valor maior do que as escolas urbanas. Agora, a Educação do Campo é uma modalidade, o que garante a diferenciação. Entretanto, mesmo com esta diferença de valor, ainda assim o custo aluno ano não contempla o financiamento das escolas com menos de 100 alunos. Por exemplo, em 2014, o valor aluno ano no estado do Pará para o Ensino Médio das escolas urbanas foi de R\$2.856,96 e para escolas rurais de R\$ 2.971,24, uma diferença de apenas R\$114,28 por aluno ano (BRASIL, 2013).

Mesmo nas escolas urbanas há críticas significativas à lógica aluno ano de financiamento, o que levaria à configuração de escolas grandes e cada vez mais lotadas de alunos. Há ainda o argumento de que o FUNDEB não deve ser a única fonte de financiamento da educação, de que os estados e municípios deveriam alocar recursos de outras fontes nesta área. Uma solução imediata que surge para o problema do financiamento das escolas do campo por meio do FUNDEB seria justamente a alteração da lógica de financiamento calculada por aluno ano, especialmente no caso das escolas rurais. Seria necessário pensar um formato diferenciado para estas escolas que garantissem infraestrutura e, ao mesmo tempo, respeitassem suas características de origem: tamanho pequeno e necessidade de estar contextualizadas às condições físicas e culturais locais.

Em 2012 as CFRs passaram a ter direito a acessar recursos do FUNDEB, o que ampliou significativamente a capacidade financiamento destas escolas. Entretanto, este recurso não está sendo suficiente para garantir todo o custo de manutenção das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará. O Custo Aluno Qualidade Inicial das CFRs do Pará calculado por este estudo e exposto na tabela acima não pretende ser generalizador nem oficial, mas sim uma tentativa de sistematizar a informação e a partir dela suscitar debates e reflexões sobre o tema como está aqui. O valor aluno ano FUNDEB estimado para o exercício de 2014 no estado do Pará para o Ensino Médio integrado à Educação Profissional foi de R\$2.971,24 (BRASIL, 2013). Neste nível de ensino e modalidade o FUNDEB não estabelece diferenças entre escolas rurais e urbanas. Para uma CFR com 120 alunos/ano, o valor FUNDEB corresponderia a 48% do CAQi calculado por este estudo para as CFRs do Pará (R\$ 6.127,91). No caso das CFRs ribeirinhas e das CFRs com um número menor de alunos esses percentuais se alterariam.

**Gráfico 31 - Composição Custo Aluno
Qualidade Inicial de uma CFR de 120 alunos
segundo a fonte de recursos, em percentual**



Fonte: dados da pesquisa de campo deste trabalho.

Desta forma, o acesso aos recursos públicos não é hoje com o FUNDEB e nem nunca foi a única fonte de financiamento das CFRs. Sempre houve um esforço muito grande pela diversificação das fontes de recursos. Embora as CFRs sempre tenham se organizado e demandado do Estado a oficialização e ampliação do volume de recursos repassados para as CFRs, não é consenso no movimento CEFFAs de que o financiamento público exclusivo seja o único e o melhor caminho para a manutenção destas organizações. Há impactos significativos e importantes das experiências de acesso aos recursos públicos que são recorrentemente considerados pelas associações ao julgarem a dependência financeira do movimento em relação ao Estado. O caso das CFRs do Pará aqui detalhado evidenciará os desafios que surgem quando estas organizações acessam os recursos públicos e o quanto isto impacta em suas trajetórias.

3.2 CFRs e Estado: conflitos e aproximações.

Esta seção traz com maior detalhe as idas e vindas da ARCAFAR-PA na tentativa de implementação da Lei 12.695 que permitiu que as CFRs acessassem o FUNDEB. Esse caso específico permitiu uma reflexão sobre a relação das CFRs com o Estado ao longo de sua trajetória. De um lado, temos as CFRs e a ARCAFAR-PA, de outro temos a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e o Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE-PA). O MEC, o Conselho Nacional de Educação e o movimento CEFFAs nacional aparecem como atores externos à relação, mas que foram em diversas situações acionados.

No final do ano de 2012 o cenário era interpretado pela ARCAFAR e CFRs do Pará como bastante positivo, por conta da aprovação da Lei 12.695 e por conta de autorizações concedidas pelo CEE-PA. Também em 2012 a ARCAFAR-PA elege nova diretoria e consegue apoio da Fundação Carlos Chagas e a assessoria do GIP em projeto que tinha como um dos objetivos fortalecer a organização. Como veremos adiante, a relação das CFRs com a secretaria de educação do estado está diretamente relacionada à relação destas com o CEE-PA. Este cenário torna-se bastante interessante de ser analisado justamente porque a ARCAFAR-PA retoma o diálogo com

estas duas instâncias ao mesmo tempo.

3.2.1 O longo caminho das CFRs para acessar o FUNDEB: o difícil diálogo com a secretaria de educação do governo do estado do Pará

Como já fora explicitado em outras partes deste trabalho, as CFRs do Pará, embora tenham se constituído enquanto organizações privadas comunitárias e com o objetivo de garantir o acesso da população rural à escolarização e formação profissional, em diferentes momentos de suas trajetórias estabeleceram relações estreitas com o Estado, seja para garantir recurso, apoio ou reconhecimento. Essa relação abrangeu um leque grande de instituições e órgãos estatais e níveis de governos: secretarias municipais e estaduais de educação, agricultura e meio ambiente; universidades públicas estaduais e federais; institutos federais de educação; centros de pesquisa e assistência técnica públicos estaduais e federais; órgãos ambientais e de reforma agrária; além dos conselhos de educação, órgãos colegiados responsáveis pela educação nos níveis estadual e municipal.

Especificamente a relação das CFRs com o governo do estado do Pará se dá desde o início da implementação da primeira CFR no estado, a CFR de Medicilândia na Transamazônica, como visto no capítulo 2. Este apoio inicial do estado na forma de convênio e outros apoios seguintes tinham como característica a curta duração e problemas na forma de repasse de recursos. O último convênio, antes do atualmente vigente de 2013, entre CFRs e secretaria de educação do estado foi em 2011, e segundo relato dos presidentes das associações mantenedoras das CFRs, houve atraso no repasse das parcelas e problemas de prestação de contas por parte das CFRs que perduram até hoje.

A ARCAFAR-PA sempre se colocou como interlocutora e mediadora desta relação entre Estado e CFRs. Tal mediação se deu especialmente nas situações de demanda por recursos para as CFRs. Nos momentos em que a ARCAFAR-PA teve maior dificuldade de captar recursos para se articular junto as CFRs a mediação da relação com o governo do estado ficou prejudicada. Existiram situações em que a relação CFRs e secretaria estadual de educação se efetivaram de forma direta, sem a mediação da ARCAFAR-PA. Algumas lideranças das CFRs inclusive apontaram situações em que os gestores e técnicos da SEDUC estabelecem esta relação direta com as CFRs como forma de diminuir o trabalho da ARCAFAR, ou excluir a organização representativa de algum processo decisório ou de mobilização junto as CFRs. O fato é que, com a visibilidade do tema Educação do Campo e a multiplicação de políticas educacionais de educação do MEC tornou-se difícil aos gestores públicos estaduais desconsiderar a ARCAFAR-PA e a trajetória e multiplicidades de CFRs no estado. Especialmente depois de 2004, ano em que ocorreu a criação no âmbito da SEDUC da Coordenadoria de Educação do Campo das Águas e da Floresta (CECAF), o diálogo com a ARCAFAR-PA e CFRs do Pará tornou-se impositivo. Inclusive alguns programas de Educação do Campo coordenados pela secretaria foram executados em parceria com as CFRs, utilizando-se de sua capilaridade e público beneficiário, como por exemplo o Programa Saberes da Terra.

O primeiro obstáculo que as CFRs encontraram para conseguir acessar o recurso do FUNDEB foi a própria compreensão da Lei 12.695/2012 e dos mecanismos de sua implementação. Havia muitas dúvidas sobre como as CFRs teriam acesso ao recurso. Este foi um problema enfrentado por todos os centros de formação por alternância do país, que inclusive demandaram do MEC maior agilidade para a regulamentação da Lei. Somente em abril de 2013 que a Lei

12.695/2012 foi regulamentada, nove meses depois de sua sanção, por meio da Nota Técnica nº32/2013 emitida pela Coordenação-Geral de Políticas de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

A ARCAFAR-PA teve acesso à referida nota técnica também no mês de março de 2013, por conta de uma viagem que realizou a Brasília com reuniões no MEC e FNDE para tratar do acesso ao FUNDE e das possibilidades de acesso a diferentes políticas públicas do MEC. O entendimento era que, mediante o reconhecimento dos CEFFAs como escolas comunitárias que acessam o fundo, outras políticas públicas do FNDE poderiam ser acessadas, tais como a política de alimentação escolar, a de transporte escolar entre outras.

A Nota Técnica Nº32/2013 estabeleceu que, para ter acesso aos recursos do FUNDEB, os CEFFAs teriam que se conveniar com o estado e/ou município— estadual no caso do Ensino Médio e municipal no caso do Ensino Fundamental –, sendo o recurso contabilizado proporcionalmente ao cômputo de matrículas efetivadas no Censo Escolar do INEP. O FNDE contabiliza as matrículas e repassa valor equivalente para os estados e municípios, que por meio de convênios faz o repasse dos recursos e/ou bens e/ou serviços aos CEFFAs. A forma do repasse é definida pelos convênios, de acordo com a negociação feita entre CEFFAs e as secretarias de educação, o qual poderá ser realizado na forma de recursos financeiros, bens e/ou serviços (disponibilidade de profissionais, por exemplo). Os CEFFAs têm que atender alguns requisitos para estarem aptos a acessar o recurso: a) a associação/organização mantenedora deve estar legal e com sua vida fiscal regularizada; b) ser reconhecido pelos respectivos conselhos de ensino (municipal e/ou estadual, dependendo do nível de ensino); e d) estar cadastrado no Censo Escolar como: escola privada, comunitária, com associação mantenedora e proposta pedagógica de formação por alternância.

Considerando que a maioria das CFRs do Pará ofertam o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a ARCAFAR-PA iniciou sua tentativa de fazer valer a Lei 12.695/2012 pelo Governo do Estado. De início, era preciso superar também o desconhecimento dos gestores e técnicos da SEDUC em relação à Lei. Não houve nenhum tipo de divulgação ativa do MEC voltada para os demais entes federados para informá-los das mudanças no acesso ao FUNDEB. Foi a ARCAFAR-PA quem apresentou a nota técnica que regulamentou a referida Lei à SEDUC e explicou o seu funcionamento com base nas informações obtidas na ocasião de sua visita ao MEC.

Desde os primeiros meses do ano de 2013 ocorreram sucessivas reuniões na SEDUC, todas provocadas pela ARCAFAR-PA e que tinham como pauta principal a necessidade de adotar procedimentos para fazer com que as CFRs acessassem o FUNDEB. A ARCAFAR estava ciente de que não seria possível que as CFRs recebessem o recurso ainda em 2013, para tanto, as CFRs precisariam estar com seus alunos cadastrados no Censo Escolar de 2012, com todas as prerrogativas exigidas (cadastradas como escolas privadas, comunitárias, com associação mantenedora e proposta pedagógica de formação por alternância) e também precisariam já estar conveniadas com o Governo do Estado. Desta forma, o ano de 2013 serviria para adequar as CFRs às normas de implementação da Lei. Em uma destas reuniões, em abril de 2013, que contou com a presença de vários presidentes das associações das CFRs, ARCAFAR e SEDUC acordaram entre si a conformação de um grupo de trabalho⁷⁰, sob a coordenação da CECAF/SEDUC, com o

⁷⁰ Participei de algumas destas reuniões como assessoria da ARCAFAR-PA. Também pude ter acesso às atas das reuniões que não participei presencialmente. Para além do GIP, a ARCAFAR também contou com uma assessoria jurídica em momentos pontuais de discussão dos termos do convênio.

objetivo de promover o alinhamento político e compreensão das demandas das CFRs e de firmar um convênio denominado Tampão com recursos do tesouro do estado para garantir que as CFRs continuassem funcionando no ano de 2013 e se adequassem às exigências necessárias para o acesso ao FUNDEB em 2014.

Desde o início os técnicos da CECAF/SEDUC demonstraram resistência em efetivar os convênios com as CFRs. O principal argumento contrário era que as CFRs eram instituições privadas e que o poder público não poderia repassar recursos públicos para instituições privadas. Mesmo já tendo conhecimento dos termos da Lei 12.695, tais técnicos traziam esta questão diversas vezes nas reuniões do grupo de trabalho. A partir desta compreensão, a CECAF/SEDUC propôs à ARCAFAR-PA que as CFRs firmassem com a Secretaria um termo de comodato, que significaria a cessão por parte das associações dos espaços e gestão das CFRs à SEDUC. É claro que este argumento não foi bem recebido pela rede de CFRs e presidentes das associações, que interpretavam a possibilidade como perda da autonomia das associações e de uma das principais características da escola: o diálogo entre proposta pedagógica e a comunidade local.

A própria Lei 12695/2012 e a nota técnica que regulamentou a mesma confirma o entendimento de que as instituições comunitárias que trabalham com a Pedagogia da Alternância são instituições privadas comunitárias, sem fins lucrativos e as coloca no mesmo patamar das instituições educacionais filantrópicas com direito a receber recursos do FUNDEB. A Lei foi utilizada como argumento pela ARCAFAR para superar a discussão entorno da proposta de comodato colocada pelos técnicos da CECAF/SEDUC. Dentre muitas idas e vindas e com o apoio do secretário adjunto da SEDUC, as CFRs conseguiram avançar na construção do termo de convênio e descartar a ideia do comodato.

A dicotomia público/privado aparece também no momento de cadastramento das CFRs no Censo Escolar 2013 do INEP. A ARCAFAR-PA dispendeu muito tempo tentando mostrar para a SEDUC que as CFRs deveriam se cadastrar no Censo Escolar como escolas privadas comunitárias, conforme estabelecido pela nota técnica, e não como escolas estaduais, ou seja, pertencentes à rede pública estadual como os técnicos da CECAF/SEDUC e da Coordenação Estadual do Censo Escolar pretendiam. Diversas reuniões foram realizadas para tratar especificamente deste tema, e as CFRs foram inseridas em treinamentos para o Censo Escolar oferecidos pela secretaria à rede pública. Em alguns casos, técnicos da secretaria orientaram de forma errada as CFRs a preencher o Censo Escolar. Por mais que o sistema do INEP em 2014 tenha trazido as novas categorias para abranger os CEFFAs – como escola privada comunitária, mantida por organização sem fins lucrativos, conveniada pelo poder público e que utiliza a Pedagogia da Alternância – os técnicos da secretaria tinham dificuldades de compreender como as matrículas das escolas comunitárias iriam ser contabilizadas e repassadas para o estado.

Em outubro de 2013 finalmente as CFRs conseguiram assinar o convênio Tampão com a SEDUC, com recursos oriundos do tesouro do estado. A assinatura se deu após inúmeras reuniões e também pressão política expressada por meio de uma ação de ocupação da secretaria pelos presidentes das CFRs e também por meio do acionamento do Ministério Público Estadual, ambas promovidas pela ARCAFAR-PA. A primeira parcela foi depositada em dezembro de 2013, o que fez com que as CFRs só conseguissem executar os recursos no ano seguinte. O atraso na assinatura dos convênios e no repasse das parcelas descaracterizou o objetivo inicial do convênio denominado Tampão: permitir que as CFRs se adequassem às regras de acesso ao FUNDEB. O atraso do convênio Tampão não só prejudicou as atividades das CFRs no ano de 2013 e a inserção dos seus

alunos no Censo Escolar como também impediu que um novo convênio fosse firmado em 2014, desta vez, para de fato acessarem os recursos do fundo nacional. O fato dos recursos do convênio Tampão só terem sido executados ao longo do ano de 2014 impediu que as CFRs recebessem novos recursos, desta vez do FUNDEB. A Secretaria Estadual de Educação argumentou que não poderia liberar um novo recurso sem que houvesse execução total e prestação de contas do convênio anterior. Desta forma, o ano de 2014 foi consumido pela dinâmica da execução do convênio Tampão 2013, inúmeras reuniões para dirimir dúvidas sobre a execução, fiscalizações presenciais dos técnicos da CECAF/SEDUC às CFRs, interrupção e atraso no repasse das parcelas. Com tudo isso, o convênio 2014 para que de fato as CFRs pudessem acessar os recursos do FUNDEB não foi estabelecido. Assim, apesar da SEDUC-PA ter recebido o recurso do FNDE referente ao cômputo de matrículas do ano de 2013 das CFRs, o recurso não foi repassado para as respectivas associações mantenedoras.

Como forma de tentar superar todas as dificuldades na renovação dos recursos e, como consequência, no atraso do recebimento do recurso pelas CFRs, em 2014 a ARCAFAR-PA iniciou a construção de um Projeto de Lei estadual para instituir um Programa Estadual de Apoio Técnico e Financeiro às Escolas Comunitárias Casas Familiares Rurais - CFRs e Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Estado do Pará para assegurar o repasse anual de recursos para as CFRs, tanto aqueles oriundos do FUNDEB como de outras fontes, fundos e programas públicos. A ARCAFAR-PA entendeu que a Lei traria segurança jurídica não só para as CFRs, mas também para os gestores públicos, e obrigaria o Estado a regularizar os convênios. Os termos do referido projeto foram discutidos ao longo de 2014 pelas associações, parceiros da ARCAFAR-PA e também em fóruns constituídos por técnicos da SEDUC e outros movimentos e organizações sociais que atuam com a Educação do Campo. A ARCAFAR-PA também mobilizou deputados simpáticos à Pedagogia da Alternância e realizou uma audiência pública para discussão do projeto de lei em 2015. O projeto ainda não foi votado.

Outros dois aspectos, não relacionados ao Governo Estadual, eram necessários serem superados pelas CFRs para garantir acesso a recursos públicos: a regularização fiscal das organizações mantenedoras das CFRs e a autorização do CEE-PA para os cursos funcionarem. Ainda em 2013, a ARCAFAR fez um levantamento sobre a situação fiscal das associações mantenedoras das CFRs e encontrou associações com pendências fiscais de diferentes ordens: não pagamento de impostos, prestação de contas de algum convênio atrasada, ausência de contabilidade, estatutos não adequados, etc. A maioria das associações não contam com uma assessoria contábil de forma regular e seus presidentes costumam ter dificuldades de lidar com a contabilidade da associação. A ARCAFAR-PA, com o apoio financeiro dos parceiros, promoveu capacitações em gestão administrativa e financeira às associações nos polos regionais, e disponibilizou recursos para regularização fiscal e legal das associações. A regularização das associações foi um passo fundamental para garantir uma maior capacidade de diálogo destas com a Secretaria de Educação.

Toda esta corrida pela regularização das associações se deu em paralelo às negociações da SEDUC que, através das exigências de documentação para firmar o convênio definia quem estava apto ou não para receber recursos, ou seja, quem tinha cumprido o dever de casa da regularização.

3.2.2 O longo caminho das CFRs para acessar o FUNDEB: o difícil diálogo com o Conselho Estadual de Educação do estado do Pará

Se por um lado, com a SEDUC era necessário que as associações se regularizassem e conseguissem incluir as matrículas correntes no Censo Escolar, por outro lado, havia toda parte de adequação do projeto pedagógico e dos centros de formação que precisaria ser feita em diálogo com o Conselho Estadual de Educação - CEE-PA e suas regras. A obtenção do reconhecimento do CEE-PA é fundamental não só para que as CFRs consigam acessar recursos públicos, mas também para que consigam emitir certificados para seus alunos egressos.

Logo nas primeiras turmas formadas das CFRs surge a questão da certificação. Se para os dirigentes das associações a certificação era um mero detalhe naquele momento, para os egressos da CFR a certificação se colocava como etapa necessária da vida. As lideranças sindicais e associações valorizavam muito a formação profissional oferecida pelas CFRs e como esta poderia fortalecer e dinamizar a produção agrícola local. Por outro lado, os alunos e também suas famílias, em grande medida, valorizavam muito a escolarização e, portanto, a certificação, o que não quer dizer que a Educação Profissional também não fosse valorizada. A valorização da escolarização por parte das famílias, segundo os entrevistados, estava diretamente relacionada ao desejo de melhoria de qualidade de vida dos filhos em relação aos pais, que antes era “sanado” com a migração dos jovens para a casa de um parente no centro urbano mais próximo para terminar os estudos.

A trajetória de diálogo das CFRs com o CEE-PA é marcada por avanços e recuos. Há inúmeras solicitações e autorizações em nome de CFRs registradas nos arquivos do CEE-PA nestes quase 20 anos de existência destas organizações no estado. Um momento significativo de avanço deste diálogo se deu no ano de 2009 quando o CEE assina o Parecer nº 1 de 2009, elaborado com base no Parecer 01/2006 do MEC, que estabelece normas para o reconhecimento e regulamentação da Pedagogia da Alternância como metodologia de organização do ensino para os CEFFAs. Logo depois deste parecer, algumas CFRs conseguiram seu cadastramento no órgão e autorização dos cursos ofertados. Este parecer de 2009 a favor da Pedagogia da Alternância demonstra o alinhamento do CEE-PA com o CNE e o MEC.

Em dezembro de 2012, houve um recuo significativo do órgão do CEE-PA no que diz respeito à autorização dos cursos ofertados pelas CFRs. Diante de uma demanda conjunta de 24 CFRs, lideradas pela ARCAFAR-PA, o CEE-PA emitiu o Parecer nº 383/2012 concedendo autorização provisória de 18 meses para as 24 CFRs ofertarem cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental somente na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O problema está no fato de que as CFRs do Pará também possuem cursos de Educação Profissional integrados ao Ensino Médio na modalidade regular e cursos dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo os presidentes das associações, a modalidade regular é inclusive a maior demanda das CFRs. A restrição da autorização do Conselho Estadual aos cursos ofertados na modalidade EJA se deu por conta de uma compreensão equivocada dos conselheiros sobre a Pedagogia da Alternância. Para os conselheiros do CEE-PA, a Pedagogia da Alternância quando ofertada para menores de 18 anos configuraria trabalho infantil.

Embora a ARCAFAR-PA tenha naquele momento considerado importante a obtenção da autorização para EJA porque muitas CFRs estavam funcionando sem nenhuma autorização vigente, o Parecer Nº. 383/2012 do CEE-PA não prorrogou pareceres positivos anteriores dados às CFRs dos municípios de Rurópolis, Altamira e Uruará e suspendeu o Parecer nº 01/2009. O

histórico Parecer de 2009 reconhecia a Pedagogia da Alternância tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio Regular, sua revogação configura um grande retrocesso para o movimento CEFFAs no estado do Pará e no Brasil como um todo. Com o parecer nº1/2009, o CEE-PA se constituía um dos poucos Conselhos de Educação do Brasil, para além do CNE, a reconhecer a Pedagogia da Alternância. No novo parecer (nº 383/2012) fica evidente a confusão que o órgão faz ao entender o tempo da alternância que o jovem passa em sua comunidade como trabalho agrícola ao invés de tempo educativo, como proposto pela Pedagogia da Alternância. O referido parecer também desconsidera a importância da prática profissional com parte do currículo, com os estágios, nos cursos de Educação Profissional, sejam eles integrados ou não ao Ensino Médio regular. O parecer também não discorre sobre as práticas profissionais existentes nas CFRs e sobre como elas poderiam atentar contra a integridade dos jovens matriculados nos seus cursos. O parecer é elaborado com base nos documentos apresentados pelas CFRs, sem haver visitas *in lócus*.

Uma importante frente de trabalho da ARCAFAR-PA durante os anos de 2013 e 2014 foi tentar dirimir confusões no entendimento do órgão sobre o uso de práticas agrícolas como parte do processo educativo nas Casas Familiares Rurais. A ARCAFAR-PA chegou a se reunir com a presidente e o departamento jurídico do Conselho Estadual de Educação para tentar avançar na pauta de ampliação das autorizações dos cursos para além da modalidade EJA e pós-médio técnico, mas não obteve sucesso. Na ocasião o conselho insistiu em manter seu posicionamento sobre a impossibilidade de autorizar que a Pedagogia da Alternância seja ofertada para jovens menores de 17 anos. Em outra tentativa a ARCAFAR-PA encaminhou ao órgão ofício de pedido de ampliação da autorização acompanhado de parecer jurídico externo que dava suporte à legalidade da Pedagogia da Alternância no Ensino Básico para jovens maiores de 14 anos. O CEE-PA responde a este ofício da ARCAFAR, orientando que cada CFR protocole pedido de reconhecimento dos cursos ofertados individualmente; entretanto, mais uma vez se mostrou inflexível, negando a possibilidade de ampliação das autorizações das CFRs para a modalidade regular. A resposta dada pelo conselho trazia como argumentos:

- i. que a Pedagogia da Alternância representa apenas a adaptação do calendário escolar às demandas de trabalho oriundas das propriedades rurais;
- ii. e sendo assim as escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância para os níveis de Ensino Fundamental e médio estão cometendo irregularidade porque configuraria trabalho infantil;
- iii. e que mesmo no caso de jovens entre 14 e 16 anos estas escolas não estariam cumprindo a legislação, visto que a prática do trabalho nas propriedades familiares não se configura a modalidade única permitida legalmente a estes jovens aprendizes.

Na contramão da política do MEC e dos pareceres e regulamentações emitidas pelo CNE, os conselheiros do CEE-PA nos últimos dois anos protagonizaram um grande retrocesso no que diz respeito à Educação do Campo e a própria Educação Profissional, visto que desautorizou as CFRs também a atenderem o Ensino Médio regular integrado. O parecer ignora o trabalho como princípio educativo, condena a alternância de tempos e espaços educativos e a própria autonomia das escolas de organizarem seus calendários escolares. O parecer mostra que os conselheiros desconhecem ou ignoram o contexto de marcos legais existentes sobre o tema. Esta decisão do Conselho vai de encontro à Política Nacional de Educação do Campo e poderia ser facilmente questionada no âmbito jurídico; entretanto, com receio de perder inclusive a autorização vigente e prejudicar o processo de acesso das CFRs ao FUNDEB, a ARCAFAR-PA escolheu pela continuidade do

diálogo com o CEE-PA. Ainda depois deste parecer negativo a ARCAFAR consegue que o CEE-PA avalie novamente o caso mediante ao cumprimento da exigência do órgão de que não mais as CFRs apresentassem propostas pedagógicas individuais, mas que fosse apresentada por parte da ARCAFAR-PA uma proposta unificada para apreciação do órgão. Com esta exigência da proposta unificada, mais uma vez os conselheiros mostram desconhecimento da legislação vigente sobre a importância de os projetos políticos pedagógicos serem elaborados pela escola em diálogo com a comunidade local. Sem entrar no mérito, a ARCAFAR confecciona proposta pedagógica unificada e apresenta ao Conselho, estratégia que não teve resposta do órgão até o momento.

Em paralelo à obtenção de ampliação da autorização para a modalidade regular, as CFRs se esforçavam para conseguir a prorrogação da autorização de 18 meses concedida aos cursos. Esta prorrogação estaria condicionada a uma série de exigências de adequação das CFRs às normas exigidas pelo órgão. Tais normas iam desde a configuração do projeto pedagógico, currículos, composição da equipe de profissionais, constituição de conselho escolar até instalações. A lista de exigências era grande e a grande parte dela as CFRs não tinham a menor condição de atender. Dentre os itens que as CFRs teriam grandes dificuldades de alcançar estão: (i) equipe pedagógica completa com um professor por disciplina; (ii) formação mínima para diretores, coordenadores e secretários escolares; (iii) instalações com laboratórios, quadra poliesportiva coberta, bibliotecas (com bibliotecário), prédio adaptado ao acesso de deficientes físicos. Ao final de 18 meses as CFRs teriam que, na ocasião de uma visita técnica do CEE, apresentar todos os itens exigidos para conseguir a prorrogação da autorização por um período maior.

Como forma de enfrentar a situação, a ARCAFAR-PA em reunião com os polos regionais auxiliou as CFRs planejarem ações para o atendimento progressivo destas mudanças. A expectativa da ARCAFAR-PA era que, em julho de 2014, quando vencessem os 18 meses da autorização e os conselheiros comesçassem a visitar as CFRs, aquelas que não conseguissem realizar todas as mudanças pudessem apresentar o plano de ação e as mudanças em curso. Outra ação da ARCAFAR-PA para dar conta das exigências documentais do CEE foi tentar unificar documentos de registro pedagógico, planos de cursos e até projetos políticos pedagógicos como forma de garantir que nenhuma CFR iria ficar de fora do processo de regulamentação junto ao CEE, tão importante para o acesso a recursos e certificação dos alunos. Neste processo, a técnica pedagógica da ARCAFAR-PA teve papel fundamental, não só elaborando estes documentos, mas cobrando das CFRs, e reunindo toda a documentação a ser apresentada ao CEE, estabelecendo diálogo direto com os conselheiros e pressionando por respostas.

Também estava no horizonte da ARCAFAR-PA iniciar a regulamentação das CFRs junto ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Pará (CREA-PA), órgão responsável pelo reconhecimento dos cursos técnicos oferecidos pelas CFRs e também pelo reconhecimento profissional dos alunos. Entretanto, a organização não teve pernas para iniciar mais uma jornada de regulamentações.

3.2.3 Mudanças nos padrões de ação e estrutura das CFRs ao longo do tempo

Na trajetória das CFRs podemos identificar mudanças significativas no repertório de ação destas organizações, tais como as que se processaram no âmbito da relação com as famílias, do perfil dos alunos, da proposta pedagógica. Neste estudo, por estar fazendo uma leitura a partir da relação Estado/organizações sociais, evidencio como estas mudanças estão também relacionadas ao estreitamento das relações entre as CFRs e órgãos, setores e agentes estatais.

Segundo a interpretação de parte das lideranças das CFRs entrevistadas na pesquisa de campo, a regulamentação das CFRs segundo as normas e regras educacionais oficiais e a adaptação das CFRs às regras de financiamento estabelecidas pelo Estado são questões que, ao longo da trajetória das CFRs, foram crescendo de importância até se tornarem hegemônicas na pauta do movimento. Para estas lideranças, com o tempo, as CFRs passaram a ser categorizadas apenas como escolas rurais pelos agentes estatais, políticas públicas, normas e regras. Com isso, a identidade da CFR, como uma organização comunitária rural que tem como objetivo a formação humana e o desenvolvimento local foi sendo minimizada. O fato das CFRs sempre terem que justificar a validade dos processos de ensino aprendizagem desenvolvidos também fez com que a dimensão escola tomasse maior importância para os próprios gestores. Assim também, o fato de os recursos disponíveis para as CFRs se concentrarem no âmbito dos ministérios e secretarias de educação também contribuiu para a caracterização da CFR apenas como uma escola.

Para o presidente da ARCAFAR-PA, no início, as CFRs davam grande importância para a formação técnica, ao fortalecimento da unidade produtiva familiar e à formação das famílias. Segundo seu relato, nos primeiros convênios com o poder público, a prioridade das associações era a contratação de agrônomos. O agrônomo coordenava de forma geral o projeto pedagógico, contribuindo para a articulação das demais áreas do conhecimento ao tema gerador e associando assim os conhecimentos técnicos com os conhecimentos da base nacional comum. Na opinião do presidente esta configuração deveria ter continuado, mas se perdeu na medida em que as CFRs tiveram que seguir recomendações normas e regras estabelecidas pelas secretarias de educação com as quais estabelecia convênio, ou mesmo sob orientação do Conselho Estadual de Educação. Também, na maioria das vezes as CFRs tinham maior facilidade para contratar professores da base comum do que da parte técnica.

As CFRs surgem totalmente à margem do sistema oficial de ensino e inclusive em oposição a ele. Esta marginalidade, entretanto, não significou ausência de diálogo entre as CFRs e o poder público, ao contrário, as CFRs acessam recursos públicos desde os primeiros anos de existência, mesmo que de forma intermitente e insuficiente. O problema é que as CFRs não surgem no campo da educação informal, mas sim no campo da educação formal, aquela regulamentada e fiscalizada pelo poder público. Assim, aos poucos, e como demanda de diferentes atores e organizações, a regulamentação das CFRs tornou-se uma questão central.

Se no início, os gestores públicos entendiam a CFR como um projeto interessante de agricultores, aos poucos foram vendo a organização crescer e cobrir boa parte da demanda escolar dos municípios. Com isso, o recurso repassado às associações passou a ser crucial e demandado frequentemente. Assim, as CFRs passaram a ter que seguir normas e regras de uma escola comum. As associações precisariam aprender contabilidade, regras de prestação de contas e gestão escolar. Neste processo, os agricultores e dirigentes das associações não passaram por nenhum tipo de capacitação administrativo-financeira, tiveram que aprender fazendo e também errando. As equipes pedagógicas, geralmente com um nível maior de escolarização do que os presidentes das associações, acabam assumindo o papel de gestão da CFR, sobrepondo funções e, sem querer, contribuindo para a diminuição do papel da associação.

Com a associação afastada ou pouco integrada, as práticas agrícolas, a visita às famílias, a formação das famílias, as assembleias também foram sendo deixadas de lado e, conseqüentemente, as famílias foram se afastando das CFRs. Estes, logicamente, não são os únicos fatores que contribuíram para esta mudança. A ausência ou insuficiência de recursos, como visto na seção

anterior, também contribuiu para que as CFRs priorizassem as aulas às outras atividades que compõem o currículo das CFRs. A rotatividade dos professores nas CFRs impedia uma formação e experiência mais sólida na Pedagogia da Alternância prejudicando o desenvolvimento do projeto pedagógico original. Como afirma o presidente da ARCAFAR-PA,

Ao passo que as CFRs foram se adaptando ao sistema, práticas agrícolas foram se perdendo e diminuindo para cumprir exigências. Meio como um currículo oculto a formação geral teve maior importância. Ao longo dos anos o movimento das CFRs não fez o debate sobre esta mudança. A busca pela regularização deixou de lado o debate sobre o desenvolvimento regional (Presidente ARCAFAR-PA, entrevista realizada em maio de 2015).

As famílias, por sua vez, desde o início valorizaram a certificação dos filhos que estudavam nas CFRs. Essas famílias davam muita importância à formação técnica, se mobilizavam em mutirão para contribuir com a CFR, iam em reuniões e assembleias, participavam das formações técnicas, mas também queriam seus filhos formados, escolarizados, com uma vida diferente da que eles tiveram. Assim, desde as primeiras turmas, a certificação dos alunos era uma questão.

Minha avaliação é que há uma preocupação hoje ainda com a formação agrícola, mas não é tão forte como anteriormente. Se tivesse como mensurar isso diria que hoje trinta ou quarenta por cento da intencionalidade das famílias é a formação agrícola. O maior interesse das famílias atualmente é ver os filhos escolarizados, com diplomas. Ouvindo alguns depoimentos fica muito claro: “Agora meu filho tem a oportunidade de estudar”. Agora, a sucessão agrícola ainda é presente, mesmo que em menor grau. (Presidente ARCAFAR-PA, entrevista realizada em maio de 2015).

A diminuição da preocupação das famílias com a esfera do desenvolvimento local do projeto CFR também é relacionado ao esmorecimento do próprio sindicalismo, que no início era peça chave do motor que movia as CFRs. Um dos entrevistados sentenciou que o fato de os sindicatos não estarem mais tão presentes nas CFRs dificultou que os dirigentes e profissionais da CFR tivessem uma visão mais política do território e suas relações.

O contexto político e institucional do surgimento de políticas públicas e marcos regulatórios da Educação do Campo impulsionou as CFRs para a corrida pela regulamentação e adequação às regras educacionais. As associações, de um lado, tiveram que aprender a lidar com contadores, certidões negativas, contas em banco, gestão de projetos, editais, prestação de contas, leis, regulamentações, resoluções. Uma linguagem muito diferente do universo dos agricultores que assumem as associações. De outro, viram uma série de outros atores e instituições valorizarem e utilizarem a Pedagogia da Alternância. Surgiram fóruns, congressos, grupos de trabalhos, uma série de teses e dissertações, publicações e estudos do MEC. E no âmbito da entrada da Educação do Campo na agenda das políticas públicas, mesmo que de forma não pensada, houve uma superestimação da Pedagogia da Alternância que constitui apenas um dos pilares das CFRs ao lado da associação. Nas palavras de um membro da ARCAFAR-PA e professor das CFRs:

Estamos entrando profundamente no debate sobre a Pedagogia da Alternância e deixando de lado o debate CFR. É preciso colocar a Pedagogia da Alternância no mesmo nível de importância da associação enquanto meio de promoção da formação integral e desenvolvimento do meio (membro da ARCAFAR-PA, 2º encontro de parceiros ARCAFAR-PA, dezembro de 2014).

Há, portanto, uma reconfiguração dos vínculos entre CFRs e estado desde suas origens até

hoje. Isso significou maiores oportunidades, mas também maiores constrangimentos. As estratégias de ação das CFRs frente ao estado passam a ter caráter muito mais de negociação, colaboração e conformação (ainda que com conflito) do que de contestação – embora esta última ainda seja usada em momentos específicos de acirramento dos conflitos. As estruturas normativas com que as CFRs passaram a lidar limitaram e moldaram significativamente suas ações ao mesmo tempo que possibilitaram a sobrevivência do projeto. A ausência de recursos somada à importância da oferta da formação básica (Ensino Fundamental e médio regular) para garantir o financiamento por parte das secretarias estaduais e municipais de educação fez com que as CFRs se esforçassem para adaptar e regulamentar os cursos às regras oficiais. A corrida pela regulamentação e adaptação ao sistema oficial de ensino tornou-se prioridade para as CFRs, e isto limitou o âmbito das práticas que os atores podiam ou não desenvolver nas organizações.

3.3 CFRs e o investimento social privado

O setor de investimento social privado⁷¹, como visto anteriormente aqui, também compõe o conjunto de financiadores das CFRs. Em menor proporção que o setor público, podem-se encontrar algumas CFRs como beneficiárias ou executando projetos sociais que têm o apoio de empresas, fundações e institutos privados. Entretanto, é mais comum que as CFRs sejam beneficiárias do que executoras dos projetos. Geralmente há uma organização intermediária entre as CFRs e a organização doadora para mediar a relação.

No início da trajetória das CFRs, organizações internacionais doavam recursos diretamente às CFRs, mas também enviavam seus próprios técnicos atuando diretamente com as CFRs, como forma de orientar a execução do recurso. Já a relação das CFRs com o setor do investimento social privado brasileiro costuma se efetivar com o apoio de outras organizações intermediárias. Esta característica, em grande parte, se deve ao fato de que fundações, institutos e empresas que realizam investimento social privado costumam desenvolver seus próprios projetos e linhas de financiamento que são executados diretamente pela organização investidora em parceria com outras organizações locais ou por meio de editais públicos. Em ambos os casos, as CFRs têm dificuldades de acessar os recursos por conta própria. Primeiro porque as CFRs são associações locais, com pouca abrangência e visibilidade, assim como, geralmente, não possuem pesquisas e dados sistematizados sobre o impacto de suas ações nos territórios. Segundo porque as CFRs, em sua maioria, não possuem uma pessoa com experiência em captação de recursos (diretos ou por meio de editais) ou mesmo com acesso às redes de investidores. Como organizações locais, as CFRs geralmente não investem no diálogo com fundações, institutos e empresas que realizam investimento social e que possuem suas sedes e escritórios distantes dos territórios em que as CFRs atuam. Trata-se de outro universo, com linguagem e regras de atuação diferenciadas. No caso dos editais, na maioria das vezes, as CFRs não têm acesso nem mesmo à chamada pública, e quando têm encontram dificuldades de elaborar proposta ou mesmo cumprir os requisitos exigidos no processo de seleção. Há exceções, especialmente no caso de alguns editais simplificados e que oferecem com capacitação para que os potenciais beneficiários consigam submeter projetos, ou mesmo no caso de empresas que investem no local em que geraram impactos que também são os

⁷¹ Entendendo investimento social privado como o repasse voluntário de recursos por parte de empresas, fundações e institutos (familiares ou empresariais) para organizações e projetos sociais de interesse público de forma planejada e monitorada.

territórios das CFRs. Assim, na maior parte das vezes, são organizações sociais de médio porte, com mais infraestrutura que as CFRs e com atuação local e regional, que fazem com que projetos sociais oriundos do setor privado cheguem até as CFRs. A ARCAFAR-PA, com sua estruturação, entendeu que poderia ser esta organização ponte entre as CFRs e o setor de investimento social privado, conseguindo recursos para executar em ações de fortalecimento das CFRs e mobilização da rede, e também conseguindo recursos para manter sua própria equipe técnica, custear ações e deslocamentos dos técnicos pelo estado em apoio às CFRs.

A ARCAFAR-PA também, como uma associação, precisa captar recursos para manter minimamente sua equipe técnica, sede e condições de trabalho para executar suas linhas de ação que se voltam para o fortalecimento das associações e do trabalho pedagógico das CFRs. A doação dos associados (CFRs) ainda não é uma realidade: sem recursos para manter suas próprias atividades, as CFRs não conseguem aportar contribuição significativa para a ARCAFAR. Como a ARCAFAR não executa uma atividade fim, educação, também não tem conseguido obter recursos no âmbito do Estado para se manter. Essa não é a realidade de todas as associações regionais de CFRs. A ARCAFAR-SUL, por exemplo, consegue administrar os recursos oriundos do Governo do Estado para as CFRs e incluir no volume de recursos do convênio parte de suas despesas administrativas. No Pará, ao contrário, no âmbito das negociações do convênio entre SEDUC e CFRs em 2013, a possibilidade da ARCAFAR ser a organização que receberia, executaria e prestaria conta dos recursos foi descartada pela SEDUC e também não é um consenso entre as CFRs.

Neste cenário de oportunidades, o setor privado passa ser um setor importante com possibilidade de captação de recursos pela ARCAFAR-PA. Para tanto, a organização precisou assimilar a lógica e a linguagem de gerenciamento de projetos, muito comum neste campo. Em 2012 a ARCAFAR-PA ainda não tinha conta bancária, recursos, sede, equipe técnica. É a partir do recurso do campo do investimento social privado que a organização consegue se fortalecer e estruturar. O primeiro projeto via investimento social provado que a ARCAFAR consegue acessar é junto a Fundação Carlos Chagas, em 2012. O projeto tinha como objetivo o fortalecimento da organização, a partir de reuniões nos polos e planejamento estratégico e do planejamento junto a UFPA de curso de formação de professores em Educação do Campo, voltado para formação de monitores para trabalhar nas CFRs. Foi por meio de uma busca ativa de donatários, com o apoio do GIP e FVPP, que a FCC chega até a ARCAFAR-PA.

Da mesma forma, no ano seguinte, em 2013, com o apoio do GIP elabora um projeto para o Instituto Natura com o objetivo de fortalecer a organização e garantir o acesso eficiente e definitivo das Casas Familiares Rurais em funcionamento no estado do Pará ao FUNDEB. O projeto possibilitou a constituição de uma sede para a ARCAFAR-PA em Altamira, contratação de uma equipe (4 pessoas), custeio de viagens pelo estado e à Brasília, e custeio de reuniões, encontros e formações para as CFRs. Este projeto possibilitou a ARCAFAR se reestruturar em diferentes frentes: (i) organização administrativa e financeira; (ii) reestabelecer o diálogo com as CFRs; (iii) restabelecer o diálogo com o governo do estado; (iv) restabelecer o diálogo com o CEE-PA; (v) realizar encontros e formações para as CFRs; (vi) compreender e demandar apoio do MEC; (vii) restabelecer o diálogo junto ao movimento CEFFAs nacional; dentre outras coisas. Os dois primeiros anos de gestão do projeto (2013 e 2014) a ARCAFAR-PA contou com o apoio do GIP não só no processo de elaboração da proposta, mas também na gestão e prestação de contas do mesmo. Durante estes dois anos o diálogo entre ARCAFAR-PA e Instituto Natura fora mediado pelo GIP. O GIP também era responsável em capacitar e acompanhar o desenvolvimento das

atividades da recém contratada ARCAFAR-PA junto aos seus diretores. O GIP auxiliou a ARCAFAR-PA na elaboração de seu planejamento estratégico de 05 anos e no planejamento também da captação de recursos da organização. Com a sua reestruturação, a ARCAFAR-PA consegue em 2015 estabelecer relação direta com Instituto Natura, aprovando um novo orçamento e atividades para o projeto, sem a necessidade de mediação do GIP.

Alguns desafios surgiram ao longo destes 03 anos de acesso da ARCAFAR-PA à recursos oriundos deste setor. O maior deles foi a tentativa de tradução das necessidades e demandas da rede de CFRs do Pará para o formato de metas e atividades exequíveis de um projeto, considerando que o setor de investimento social privado opera seus investimentos na forma de projetos com forte monitoramento de metas e resultados. Uma das metas que a ARCAFAR-PA colocou no projeto apresentado ao Instituto Natura, por exemplo, foi que, ao final do mesmo, as CFRs do Pará conseguissem acessar os recursos do FUNDEB em 2014, por meio de convenio com a SEDUC negociado pela ARCAFAR-PA. A esta meta foram previstas atividades como: reuniões com a SEDUC, apoio na organização da documentação das CFRs, apoio e capacitação das CFRs para inserção dos alunos no Censo Escolar, entre outras. Entretanto, para atingir esta meta, a ARCAFAR precisaria da colaboração de uma rede muito grande de atores: SEDUC, associações, equipes pedagógicas, conselho de educação, etc. O acesso à política pública era o escopo do projeto, e por razões fora do seu alcance, a atividade não foi realizada ao final do mesmo. Aos olhos do apoiador, não atingir a meta desenhada não foi um bom resultado, e o fato precisou ser bem explicado para que apoio não cessasse.

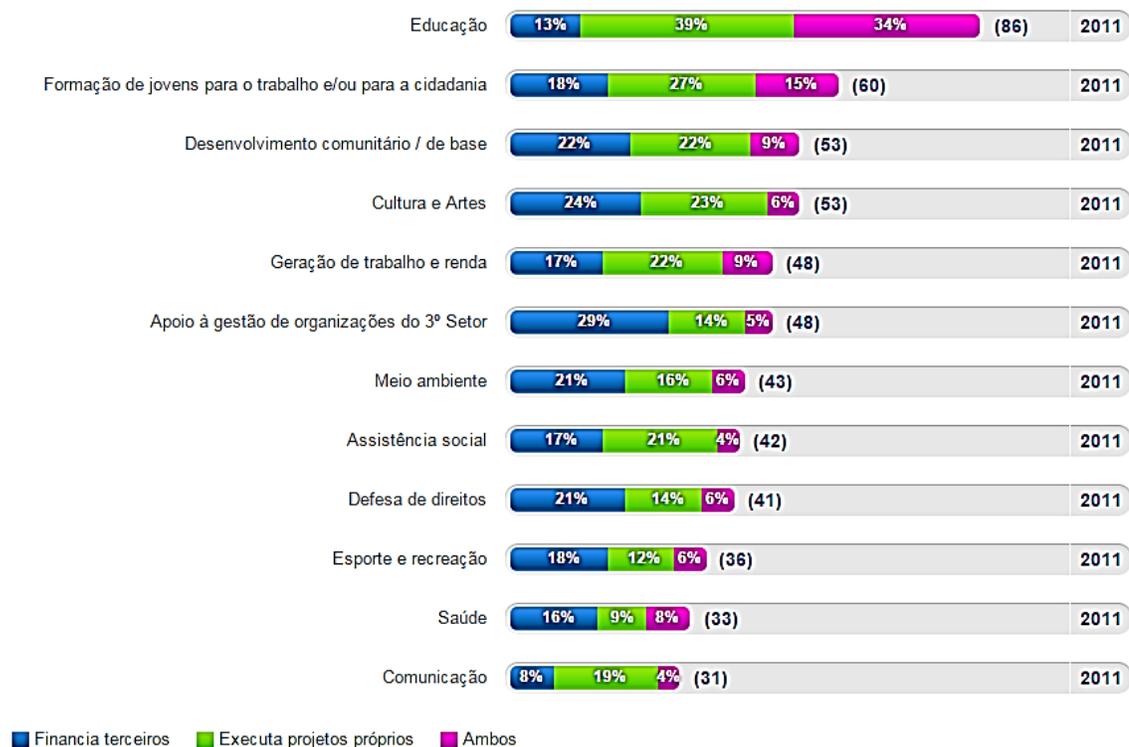
É importante destacar que o apoio do Instituto Natura e da Natura a ARCAFAR nestes anos refletiu na própria capacidade da organização de mobilizar outros recursos. Não só por conta da reestruturação da organização, com montagem de sede e constituição de equipe dentre outras coisas, mas também pelo próprio apoio recebido que legitimou o trabalho da ARCAFAR-PA e contribuiu para a organização ultrapassar algumas barreiras. Um exemplo foi na própria relação da ARCAFAR-PA com o governo do Estado, e de como o apoio da empresa possibilitou novos caminhos e estratégias de diálogo com os gestores público. A empresa Natura apoiava nestes anos também importantes projetos de educação do governo do estado do Pará e muitas vezes a própria empresa demandou do governo investimentos nas CFRs.

De alguma forma, a complexidade e fragilidade da rede de CFRs acaba impactando na própria capacidade da ARCAFAR-PA de responder às exigências do setor de investimento social privado e, assim, conseguir manter e captar mais recursos, visto que resultados em escala são muito valorizados pelo setor. Outra dificuldade da ARCAFAR-PA de acessar recursos do setor ou mesmo dialogar com os atuais apoiadores foi a ausência de dados, informações sistematizadas e comunicações sobre as CFRs, público beneficiário, famílias, alunos egressos, resultados, etc. Em parte, nos últimos dois anos, a ARCAFAR tem tentado suprir esta ausência.

Olhando um pouco para o próprio setor agora, a partir do Censo do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE)⁷² de 2012, as áreas de atuação das CFRs e ARCAFAR-PA – educação, formação profissional e desenvolvimento comunitário – são as áreas temáticas que mais recebem recursos:

⁷² O GIFE é associação que mobiliza uma rede que reúne 130 associados que atuam com investimento social privado. Para mais informações ver site <www.gife.org.br>.

Gráfico 32 - Áreas de atuação das organizações que realizam investimento social privado associadas ao GIFE



Pergunta no questionário: Em quais áreas temáticas a organização executa projetos próprios? E em quais financia terceiros?

Fonte: GIFE, 2012. Reprodução.

Entretanto, como podemos observar, os institutos, fundações e empresas preferem executar seus próprios projetos. Na área da educação, por exemplo, somente 13% dos projetos de organizações terceiras são financiados. No caso da educação, há uma grande diversidade dos tipos de projetos financiados pelo setor:

Gráfico 33 – Linhas de ação em educação das organizações que realizam investimento social privado associadas ao GIFE



Pergunta no questionário: Quais são as linhas de ação em educação?

Fonte: GIFE, 2012

A manutenção de escolas aparece como última linha de ação financiada, como mostra o gráfico acima. A maioria das ações está, de alguma forma, associada ao fortalecimento do setor público educacional, de suas escolas, práticas educacionais e sistemas de gestão pública. Isso porque, investir em manutenção de escolas significa se comprometer com recursos estruturais, que garantem o pagamento de pessoal, e cuja interrupção comprometeria a própria vida do projeto. Os investidores sociais privados preferem projetos que tenham objetivos claros, com começo, meio e fim e com resultados e produtos. Por isso, recursos para manutenção, construção e reformas de escolas são escassos. Não sendo a Educação do Campo e as escolas rurais prioridades dos governos, não são também dos institutos e fundações filantrópicas, salvo algumas exceções. Soma-se a isto a dificuldade de trabalhar em áreas isoladas e escola sem infraestrutura de gestores e coordenadores escolares. Também por isso a Educação do Campo torna-se uma não agenda. E se o olhar para este último gráfico for pensando na ARCAFAR-PA, conclui-se que grande parte das linhas de ação financiadas são também frentes de ação da ARCAFAR-PA. Aí volta-se ao problema anteriormente identificado, de que esses institutos, fundações e empresas costumam eles próprios executar os recursos da área de educação. Assim, que espaço sobra para organizações como a ARCAFAR-PA acessar estes recursos?

No que diz respeito às experiências educacionais em áreas rurais alternativas ao setor público de ensino, há mais exemplos de apoio de fundações e institutos. Entretanto, na maioria das vezes,

trata-se de apoio a experiências de educação não formal. Por exemplo, na Amazônia, há uma série de organizações filantrópicas que apoiam iniciativas de educação para o trabalho e educação ambiental, experiências de educação não formal e de caráter pontual.

Certamente a maioria das CFRs do Pará já acessou ou está acessando recursos de institutos ou fundações. Embora este apoio tenha importância para o fortalecimento das CFRs não garante sua manutenção. Na maioria das vezes o apoio é pontual, relacionado a um projeto específico e sem garantia de continuidade. O desafio que se coloca para as CFRs é apresentar a estes parceiros a agenda da educação formal do campo e sua importância. No caso da ARCAFAR-PA, hoje, essa é sua principal fonte de recurso. E o desafio para acessá-la é, para além da assimilação da linguagem do setor baseada em resultados e quantidade de beneficiários, também garantir regularidade dos recursos, pluralidade de apoiadores e projetos de longo prazo que consigam de fato impactar a rede de CFRs e obter resultados.

3.4 CFRs e a autonomia financeira

Até aqui foi possível demonstrar como que a questão da sustentabilidade financeira é central no debate sobre a rede de CFRs do Pará. E diretamente associada ao debate sobre a sustentabilidade vem a questão da autonomia. A CFR é uma iniciativa comunitária, associativa. A gestão associativa da CFR é entendida como elemento central de desenvolvimento do projeto. Os associados da CFR querem ter autonomia para decidir sobre os rumos da CFR. Autonomia para promover e garantir o diálogo entre a CFR e a comunidade e para decidir sobre o projeto pedagógico de uma forma geral.

A dimensão comunitária é que caracteriza as CFRs. Estas organizações acabam funcionando como protagonistas de dinâmicas importantes em seus territórios. Os alunos são multiplicadores de aprendizados no território, as famílias são envolvidas nas práticas pedagógicas e as equipes pedagógicas prestam assessoria técnica às comunidades. Esta característica difere as CFRs de uma escola comum, o espaço escolar é utilizado também pela comunidade, os professores se integram à dinâmica local e se envolvem com as questões do território, não se limitando apenas a ministrar aulas. Mesmo com a ausência de recursos e demais constrangimentos vivenciados pelas CFRs, estas organizações acabam resistindo na manutenção destas características.

A autonomia para decidir e desenvolver o projeto pedagógico está diretamente relacionada com a questão da sustentabilidade financeira. Isso porque, os diferentes constrangimentos restrições financeiras sofridas pelas CFRs impactam diretamente na sua capacidade de desenvolver o projeto CFR em sua plenitude, da forma como desejam e planejam. As frequentes restrições financeiras que as CFRs sofrem trazem constantemente a questão da autonomia financeira para seus horizontes.

A defesa de uma autonomia financeira das CFRs vem à tona especialmente quando as CFRs se deparam com exigências, regras e normas dos financiadores que acabam descaracterizando ou dificultando a execução do projeto CFR. Como no caso clássico do termo de comodato sugerido pelo governo do estado como forma de parceria com as CFRs. O tema entra em questão também quando os recursos demoram a chegar ou são interrompidos impedindo o funcionamento das CFRs. No caso das regras e normativas impostas, a saída encontrada é a adaptação das CFRs, já no caso da interrupção no repasse de recursos, não há muito o que fazer. O problema impacta diretamente no funcionamento da organização, das atividades, do trabalho. E com sua frequência, vai se tornando um problema estrutural. Muitas CFRs paralisam suas atividades, outras chegam até a

fechar. Diante destas questões e problemas reais enfrentados, a autonomia financeira se torna um sonho para as CFRs.

Apesar da ideia de autonomia estar presente nas falas de grande parte das pessoas envolvidas com as CFRs com as quais conversei, não é consenso entre elas que esta autonomia seja viável. Soma-se a este debate a compreensão de que a educação é um direito das populações do campo e um dever do Estado, e que por isso o poder público teria o dever de financiar as CFRs, organizações que prestam um serviço público de educação, chegando aonde o Estado não chega. Para alguns, o Estado deveria cobrir 100% das despesas das CFRs, para outros, esse montante deveria ser composto também e necessariamente por recursos oriundos das famílias, para garantir sua autonomia e gestão do projeto. Entretanto, mesmo aqueles que defendem que 100% do recurso de manutenção das CFRs devam vir do Estado entendem que a gestão da CFR deve continuar com a associação. O presidente da ARCAFAR, por exemplo, no trecho da entrevista abaixo transcrita afirma como entende a importância da contribuição das famílias para as CFRs:

Eu acho que o Estado tem sim que aportar recursos, é um direito, mas também tenho a plena convicção que o Estado não deve aportar 100% dos recursos. Eu defendo a tese de que as famílias têm que contribuir, porque se elas contribuem, elas valorizam (Presidente ARCAFAR-PA, entrevista realizada em maio de 2015).

A busca da autonomia financeira coloca para as CFRs a importância de se garantir a contribuição das famílias. Os presidentes das CFRs entrevistados na pesquisa de campo por diversas vezes evidenciaram o fato de que antes, no início do projeto, as famílias contribuíam significativamente com as CFRs, de diferentes formas incluindo recursos financeiros. Esta contribuição correspondia a uma fatia significativa da manutenção do projeto, e isto se traduzia também em uma maior participação dos pais e comunitários no processo de ensino aprendizagem.

Hoje, a contribuição das famílias ainda é defendida por muitas das lideranças e praticada por quase todas as CFRs. Seja com alimentos, mutirões, mão de obra, e também com recurso financeiro. Entretanto, os dirigentes das associações sabem que as famílias, mesmo se quisessem, não teriam condições de garantir todo o custo da educação de seus filhos. Este fato não impede que os dirigentes das associações continuem a pensar na autonomia financeira das CFRs. Outra possibilidade desta via da autonomia é pensada, planejada e até executada, mesmo que em pequena escala, por algumas CFRs: a produção e comercialização de alimentos nas áreas produtivas das CFRs. Em duas das CFRs por mim visitadas, os presidentes me mostraram com orgulho as áreas produtivas das suas CFRs e me contaram seus planos de que a produção não só garanta boa parte dos alimentos consumidos pela CFR nas alternâncias, como também garanta a venda do excedente para ser reinvestida na própria CFR.

Assim, as áreas produtivas das CFRs para além de servirem como local para as aulas práticas, também abasteceriam a CFR e gerariam renda. É claro que estas áreas produtivas e produções que visitei eram muito pequenas, e não teriam condições de garantir a autonomia financeira das CFRs; entretanto, estas iniciativas já correspondem a grande parte do alimento consumido na CFR e também geram alguma renda. Resultados que mostram serem suficientes para fomentar o sonho da autonomia financeira. Um obstáculo desta estratégia é o fato dos terrenos onde estão as CFRs geralmente não possuem grandes áreas destinadas à produção. Isto se deve, segundo um presidente de CFR que entrevistei, à própria ideia original de CFR, que entendia que as aulas práticas e todo o tipo de experimentação deveriam ser realizadas nas propriedades das famílias, como forma de

estreitar ainda mais o vínculo entre estas e as CFRs e promover a melhoria dos processos produtivos locais. Segundo relato do presidente da ARCAFAR-PA, esta característica se alterou ao longo do tempo com as restrições financeiras sofridas pelas CFRs, mas ainda assim há quem seja contra a produção no espaço da CFR:

Por incrível que pareça ainda há quem critique a unidade produtiva dentro das casas, dos sítios das associações. Acha que isso não deveria ter, que as casas teriam que ser mantidas pelas famílias, que as experiências tinham que acontecer lá no sítio das famílias, que não era para ter nem sequer um pé de milho plantado no quintal das casas. Isso ainda é uma visão inclusive de alguns dirigentes de associações, mas a realidade ela foi mostrando que não é bem assim, os próprios desafios e gargalos para manutenção das casas fez com que cada uma se ajustasse segundo suas necessidades (Presidente ARCAFAR-PA, entrevista realizada em maio de 2015).

Hoje, a maioria das CFRs possui área experimental no seu terreno ou próxima dele. Nas entrevistas realizadas ouvi diversas vezes o desejo de que estas áreas experimentais fossem maiores, melhor equipadas, com agroindústrias e laboratórios. Há uma grande valorização da prática no processo de ensino aprendizagem. Nas palavras de uma liderança da CFR de Gurupá “para que o sonho da autossustentabilidade caminhe é preciso o aumento das unidades de produção na CFR. Garantido que qualquer financiamento externo não seja de 100%” (Liderança da CFR de Gurupá, julho de 2014).

Partindo da perspectiva da diminuição da dependência das CFRs dos recursos oriundos do Estado, a ARCAFAR-PA elaborou um projeto de implementação de agroindústrias, organização da produção e comercialização de produtos alimentícios pelas CFRs, cujo processo produtivo estará associado à formação dos alunos. O projeto foi submetido e aprovado pelo PDRSX e em 2015 e 2016 será implementado pela ARCAFAR-PA abrangendo todas as CFRs da regional Transamazônica e Xingu. A ideia é que no futuro estas CFRs consigam que boa parte dos custos de sua manutenção venham da geração de renda pela própria CFR. Assim, mesmo que distante, a autonomia financeira inspira as ações das CFRs e da ARCAFAR-PA: “É claro que o ideal seria que as casas fossem autossustentáveis, que elas tivessem um fundo de recursos, que pudesse ser reinvestido, mas a gente sabe que isto está muito longe” (presidente da ARCAFAR-PA, maio de 2015).

É claro que com esta iniciativa, as CFRs e a ARCAFAR-PA passariam a promover outra frente de ação, a comercialização, com outras regras e normas. O desafio é grande e o objetivo é fortalecer os processos produtivos dos territórios a partir da educação. Como no projeto original de CFR, retomando seus pilares fins: formação integral e desenvolvimento local.

2. CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo analisar os arranjos criados e executados pelas Casas Familiares Rurais do estado do Pará para garantir a existência do projeto e sua sustentabilidade financeira. Partindo do entendimento de que a relação entre estas organizações e o Estado se estabelece desde suas origens, procurei identificar como que a configuração desta relação (Estado e CFRs) ao longo do tempo influenciou mudanças nas estruturas relacionais, repertórios de ação e capacidades de mobilização de recursos destas organizações, considerando o contexto de entrada da Educação do Campo no âmbito das políticas públicas educacionais nos anos 2000. Aqui nesta conclusão faço a opção por destacar as principais questões identificadas pelo trabalho e também apontar alguns desafios e possibilidades que a experiência estudada pode indicar sobre as políticas públicas de Educação do Campo.

Como visto ao longo deste trabalho, a Educação do Campo surge, ao mesmo tempo, enquanto expressão de experiências múltiplas de educação popular protagonizadas pelos movimentos sociais do campo e também enquanto demanda por acesso à educação formal e pela adequação do modelo e sistema de ensino oficial aos modos de vida e trabalho das populações rurais. Nos anos 2000, em uma conjuntura de oportunidades políticas favoráveis, os movimentos sociais do campo conseguiram pautar a Educação do Campo na agenda pública estatal. As próprias experiências e iniciativas em educação protagonizadas por estes movimentos serviram de exemplo para formulação de políticas e programas públicos e influenciaram a criação de marcos legais sobre o tema. Aos poucos, os movimentos sociais do campo transitaram de um ambiente propício a inovação, frente a contestação do modelo educacional vigente, para um ambiente de regulamentação e adequação e também reconhecimento e acesso à recursos públicos.

É interessante destacar como os movimentos sociais do campo que desenvolveram suas próprias experiências em educação se colocaram de forma diferenciada perante ao Estado. Enquanto os CEFFAs voltaram-se para a agenda da regulamentação da Pedagogia da Alternância às regras e normas oficiais de ensino, e do acesso à recursos públicos para a manutenção da proposta, o MST, por sua vez, apostou na ocupação das escolas e universidades públicas e na construção junto ao Estado de programas e políticas públicas voltadas especificamente para o seu público, os trabalhadores acampados e assentados a reforma agrária. Em ambos os casos, esta institucionalização da Educação do Campo trouxe muitas conquistas e resultados positivos:

- (i) a visibilidade e reconhecimento das questões em torno da Educação do Campo e de sua especificidade;
- (ii) o aumento do número de cursos superiores para formar professores para atuar na Educação do Campo;
- (iii) a implementação de programas de Educação do Campo;
- (iv) a experiência da Educação do Campo impulsiona o reconhecimento e a inclusão diferenciada nas políticas de educação de outros grupos sociais específicos como os quilombolas;
- (v) a criação de marcos legais que possibilitam a defesa do direito da população rural à educação contextualizada a sua realidade;
- (vi) a criação e diversificação das áreas de conhecimento dos cursos superiores voltados especificamente para a população rural;

(vii) a aproximação e oportunidade de construção coletiva entre movimentos sociais e universidades;

(viii) o reconhecimento, por meio de marco legal, de que organizações sociais do campo que promovem Educação do Campo têm o direito de acessar recursos públicos;

(ix) a construção de escolas em assentamentos rurais e o reconhecimento das escolas itinerantes em acampamentos; dentre inúmeras outras conquistas.

Ao mesmo tempo, esta progressiva institucionalização das práticas em Educação do Campo trouxe alguns desafios para os movimentos sociais do campo:

(i) a burocracia, normas e regras próprias do poder público: os movimentos sociais, na forma de suas organizações sociais, passam a ter que lidar com o gerenciamento de projetos e convênios; assim como passam a ter que participar e influenciar fóruns e espaços institucionais do Estado, como forma de promover a Educação do Campo e garantir a execução dos projetos e políticas com os quais estão envolvidos. Com isso, as lideranças destes movimentos passam a ter que dispende tempo considerável nestes processos e a se especializar a lidar com regras próprias deste campo. Também no cotidiano da execução das políticas públicas, ou mesmo da adequação de suas experiências aos sistemas oficiais de ensino, as exigências se multiplicam e por vezes atropelam os processos diferenciados de ensino aprendizagem;

(ii) a interrupção de políticas e programas ou atraso no repasse de recursos: no âmbito das políticas públicas federais, atrasos no repasse de recursos são frequentes assim como há também casos de interrupção dos programas por conta da não adequação das organizações sociais à alguma regra ou norma do processo de implementação;

(iii) a resistência e o desconhecimento dos gestores públicos estaduais e municipais em relação aos marcos legais e programas e políticas federais de Educação do Campo: no âmbito dos estados e municípios, os convênios e programas são frequentemente interrompidos por conta de mudanças de governos ou cortes orçamentários. As políticas e programas federais de Educação do Campo, em muitos casos, só são executados pelos governos estaduais e municipais quando há pressão das organizações e movimentos sociais do campo que atuam localmente. Muitas vezes estes gestores não têm interesse ou desconhecem os marcos legais, políticas e programas de Educação do Campo e têm resistência à demanda dos movimentos sociais por tratamento diferenciado às escolas do campo. Geralmente, nos municípios em que a população rural não está organizada em torno da pauta da educação, não há execução dos programas e cumprimento da legislação vigente da Educação do Campo. Neste âmbito, há pouca ou quase nenhuma iniciativa do MEC em incentivar e capacitar os municípios para a implementação das políticas de Educação do Campo. Um exemplo no rol das consequências deste distanciamento entre as diretrizes e legislação nacional e os governos locais é o contínuo e crescente fechamento de escolas do campo, já exaustivamente denunciado pelos movimentos sociais;

(iv) a disputa em torno do termo Educação do Campo – que passa a ser sinônimo de política pública inclusiva e modalidade de educação – entre grupos políticos opostos: o caso mais emblemático é o do PRONATEC Campo, cuja execução foi destinada à CNA, organização representativa do Agronegócio, por meio do SENAR, em detrimento da possibilidade dos CEFFAs serem ofertantes dos cursos de Educação Profissional no âmbito do programa;

(v) a compartimentalização das políticas públicas de Educação do Campo: permanece a característica da dualidade desta política já apontada por Mendonça (2006) ao analisar as políticas

de ensino agrícola nos anos 1940 e 1960 ainda está presente hoje. O MDA continua promovendo o PRONERA assim como executando outros projetos relacionados à Educação do Campo, e por vezes investindo em infraestrutura de escolas do campo ou nos CEFFAs, ações que apesar de dialogar e não destoar das políticas públicas de Educação do Campo no âmbito do MEC não são integradas à elas. A Educação do Campo originalmente propunha pensar a educação como parte de uma estratégia mais ampla de desenvolvimento territorial e formação humana, uma concepção de educação para além da escola. Entretanto, sem uma integração efetiva entre os recursos e políticas dos diferentes ministérios, a proposta continua compartimentalizada.

Estes avanços e desafios, em grande parte, pôde ser observado de perto na experiência das Casas Familiares Rurais do estado do Pará. A progressiva institucionalização das CFRs, no sentido de atender os requisitos necessários para funcionar enquanto escola de Educação Básica e profissional e também acessar recursos públicos provocou mudanças significativas nos repertórios de ação, na eleição de prioridades e na capacidade de mobilização de recursos destas organizações. Um exemplo destas mudanças é a tensão que surge em torno do currículo das CFRs e de uma supervalorização do ensino básico em detrimento do ensino técnico. Como pode ser visto, as CFRs surgem com a proposta de integrar o conhecimento geral ao específico, o conhecimento teórico ao prático e apostando no diálogo entre os conteúdos (a interdisciplinaridade) a partir da experimentação e do conhecimento empírico trazido das comunidades pelos alunos. Ao longo de alguns anos acessando recursos públicos municipais e estaduais oriundos da Educação Básica, as CFRs foram, aos poucos, dando prioridade à formação geral. A origem do recurso e as exigências para acessá-lo direcionou as prioridades das CFRs e suas estratégias de ação. Neste caso específico fica claro que uma visão segmentada da educação como escolarização por parte dos gestores públicos influenciou diretamente na execução do projeto dos CEFFAs. Listo abaixo alguns dos desafios vivenciados no dia a dia da execução dos convênios e termos de cooperação das CFRs com o poder público que levaram a essa progressiva adaptação:

(i) o fato da maior parte dos recursos públicos (prefeituras e/ou estado) que as CFRs acessam estar situado na secretaria de educação, e uma menor parte nas secretarias de agricultura e meio ambiente, direciona o investimento para o ensino básico, visto que o ensino técnico não é uma prioridade nem dos municípios, nem do estado;

(ii) o fato das secretarias municipais/estaduais de educação colocarem dificuldades para contratar e ceder profissionais da área técnica para atuar nos cursos das CFRs, tais como agrônomos, engenheiros florestais e veterinários;

(iii) o fato dos sistemas de ensino e conselhos de educação não aceitarem que as CFRs funcionem com quadro de professores reduzido – trabalhando com a lógica das áreas do conhecimento, com planejamento integrado e com a interdisciplinaridade explorada a partir do tema gerador – faz com que se dispense muito recurso na contratação do quadro profissional completo do ensino básico, em detrimento da composição do quadro técnico e da realização das atividades práticas;

(iv) O fato dos estados e municípios, especialmente antes da Lei 12.695/12, utilizarem recursos do FUNDEB para custear as CFRs leva os gestores públicos a ter que cadastrar alunos das CFRs em seus sistemas de ensino ou justificar o convênio a partir da promoção da escolarização, e assim, enfatizar o acesso ao ensino básico, que é obrigação dos governos municipais, e desconsiderar a Educação Profissional;

(v) A insuficiência e intermitência dos recursos mobilizados pelas CFRs impacta diretamente na realização das atividades extraclasse.

Tanto a lógica do acesso ao recurso quanto a inflexibilidade de parte dos gestores públicos frente as particularidades do projeto CFR levam a imposição de um padrão único e homogêneo de política pública educacional a se seguir. Essa mesma lógica de padronização também levou o CEE-PA a interpretar que a Pedagogia da Alternância promove o trabalho infantil. O fato das CFRs considerarem o período que aluno passa em sua casa, família e comunidade como parte do processo de ensino aprendizagem foge à regra e padrão de ensino. Todos estes desafios oriundos do processo de institucionalização das CFRs e suas consequências são analisados pela ARCAFAR e lideranças locais como processos a serem superados, como mostrei aqui, a partir da retomada de alguns pontos do projeto original – tal como a maior participação das famílias no âmbito das CFRs e também um maior diálogo das CFRs com os sistemas produtivos locais – com seus devidos ajustes.

Tais desafios presentes na trajetória das CFRs do Pará promoveram não só adaptação, mas também outras formas e estratégias de ação e mobilização de recursos. Por exemplo, justificativa da formalização do ensino nas CFRs e acesso destas às políticas públicas possibilitou a ARCAFAR-PA e indiretamente as CFRs mobilizarem recursos junto ao setor de investimento social privado. Assim como, toda dificuldade encontrada pelas CFRs para garantir sua sustentabilidade incentivou suas lideranças a pensarem em outras estratégias como a mobilização de recursos próprios a partir da produção e venda de alimentos nas próprias áreas de experimentação das CFRs⁷³.

Ainda que, ao longo de suas trajetórias, as CFRs tenham se adaptado e utilizado diferentes estratégias para garantir o desenvolvimento e sustentabilidade financeira do projeto, e que tenham tido ao longo destes quase 20 anos de existência importantes conquistas – como a formação de profissionais, a promoção da melhoria da qualidade de vida de famílias e comunidades, a formação de lideranças locais dentre outras – é também importante destacar que o aumento do escopo de atuação das associações não foi acompanhado por um aumento da capacidade destas de mobilizar recursos (jurídicos, econômicos, pessoas, conhecimentos, etc.) para acompanhar tais mudanças. Como vimos, neste processo de progressiva institucionalização das CFRs, as associações e os agricultores e agricultoras que as conduzem são demandados a responder demandas de ordem pedagógica, jurídica, contábil, administrativa e política. O aprendizado dos diretores das associações se dá no decorrer dos processos de execução dos convênios, o que por vezes interrompe ou influencia negativamente o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. E neste âmbito, se dão melhor com tais mudanças as CFRs que conseguem mobilizar recursos externos (pessoais, instituições mediadoras e financeiros) para lidar com a lógica estranha e ao mesmo tempo imperativa destes convênios.

Diante dos desafios colocados, fica evidente a importância da ARCAFAR-PA como organização representante das CFRs que fortalece, capacita, assessora as CFRs e realiza a mediação da relação das CFRs com o poder público e demais parceiros. Assim, considerando o caráter associativo destas propostas, não se pode pensar o financiamento de uma CFR apenas com o olhar

⁷³ Esta estratégia inclusive vai ao encontro da diferença originária, apontada por Rodrigues (2008), entre CFRs e EFAs que, segundo o autor, divergiam quanto ao entendimento sobre áreas experimentais, onde os alunos desenvolvem suas atividades práticas, se situar no centro de formação ou serem a própria unidade produtiva das famílias

para o pedagógico (custeio de professores, profissionais de apoio, livros, estrutura). Há também de se levar em conta a importância de fortalecer as associações que são a alma desta rede e que estão em busca de se adaptar e ao mesmo tempo influenciar mudanças na estrutura e contexto das políticas educacionais e da Educação do Campo.

A intensa e longa mobilização das CFRs do Pará, assim como do movimento CEFFAs de uma forma geral, para acessar políticas públicas impôs ao poder público reconhecimento e ainda hoje impõe a necessidade de adaptações nas políticas e ações estatais em curso – como no caso do PRONATEC e a demanda dos CEFFAs para se tornarem instituições ofertantes da política. O caso do Pará é emblemático, pois evidencia o esforço que estas organizações vêm fazendo para garantir que o poder público entenda as especificidades da proposta dos CEFFAs, como por exemplo:

- (i) que apesar de ser uma instituição privada é comunitária e presta um serviço público, e por isso tem o direito de acessar recursos públicos;
- (ii) que a proposta tem na educação um meio para promover a formação integral dos indivíduos e o desenvolvimento territorial;
- (iii) que o elemento Pedagogia da Alternância não é o fim, mas o meio de implementação da proposta;
- (iv) que é uma escola pequena, como as demais escolas do campo, e que por isso seu custo não pode ser comparado ao de uma escola urbana;
- (v) que a associação deve ser entendida como parte da proposta, como o elo entre o currículo e a comunidade.

Considerando todos estes desafios, é possível dizer que o caminho para a sustentabilidade das CFRs ainda não está dado. Ele está sendo experimentado e avaliado cotidianamente pelos atores envolvidos neste processo. Nesta caminhada, entretanto, já é possível concluir que: tentar incluir de forma padronizada os CEFFAs nos sistemas oficiais de ensino não só descaracteriza a proposta como também a inviabiliza. A tentativa deste trabalho de tentar estabelecer um custo aluno ano para as CFRs do Pará, em diálogo com a política nacional de financiamento da educação, evidenciou como que o critério “custo-aluno” prejudica as escolas do campo e também as que possuem características específicas – como por exemplo a necessidade de gerar sua própria energia. Percebi nas idas e vindas que fiz nas tabelas e orçamentos que as associações me apresentaram e em diálogo com os dirigentes que era necessário incluir outros itens ao cálculo do custo CFR, como por exemplo o custo associação. Desta forma, a inclusão dos CEFFAs nas políticas públicas não pode ser sinônimo de homogeneização, e isto os gestores públicos e até mesmo outros setores da sociedade têm dificuldades de compreender e aceitar, principalmente ao tentarem encaixar os CEFFAs nas caixinhas de seus orçamentos e metas.

Com as experiências das CFRs do Pará foi possível identificar também que há espaço para se pensar alternativas às estratégias em curso. E esta reflexão passa, necessariamente, pela discussão sobre o grau de autonomia das associações sobre o projeto. Neste ponto, a regra básica do mundo das organizações sociais sobre não depender de uma única fonte de recursos parece continuar valendo. Esta é uma reflexão muito presente entre as lideranças das CFRs, ainda que admitam a dificuldade de colocar isto em prática.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABONG. **Sustentabilidade das ONGs no Brasil**: acesso a recursos privados. Rio de Janeiro, Abong, 2010

ABREU, R. V., DYSMAN, M. C. e CALDAS, E. A. R. M. Sociedade Civil e Estado: um estudo dos convênios entre o governo federal e as ONGs. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 33-44, Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 13 jul. 2009.

ABREU, Waldir; OLIVEIRA, Damião; CORREA, Sérgio; MUFARREJ, Salomão. Educação Popular do Campo na Amazônia: A experiência dos movimentos sociais populares do campo e a construção de novos espaços públicos de cidadania e democracia participativa. **4º ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS**: Mundo Rural, Políticas Públicas, Instituições e Atores em Reconhecimento Político, julho de 2010. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR.

ALVES, Kelly Ludkiewicz. O golpe civil-militar de 1964 e os movimentos de educação de base e cultura popular. **Revista Espaço Ética**. Educação, Gestão e Consumo. São Paulo, Ano I, nº1, jan./abr. de 2014, p.117-132.

ANTÔNIO, Acilino Clésio. LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARAÚJO, Fatima Maria Leitão. Luzes para a instrução do Brasil Rural dos anos de 1930. **O Público e o Privado**, nº10, Jul/Dez de 2007.

ARCAFAR-PA, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Pará. **Plano Estratégico 2014-2016**. Altamira, 2013.

_____. **Os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância**. Apresentação em Power Point. 2014.

BARBOSA, Maria N. L. Convênios e parcerias entre o setor público e o terceiro setor. **Revista Integração**. São Paulo, v.4, n.1,p.1-8, 2001.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROSO, Edna Rodrigues. Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas. **Tese (doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011.

BASSO, Jaqueline Daniela. NETO, Luís Bezerra. A educação escolar rural no estado de São Paulo entre 1890 e 1970: breve discussão sobre o ruralismo pedagógico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 63-76, mai 2013 - ISSN: 1676-258.

BECKER, Bertha. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados** 19 (53), 2005

BECKER, H. Sobre Metodologia. In BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BEGNAMI, João Batista. Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. **Dissertação (Mestrado)**. Ciências da Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours. Belo Horizonte, 2003. 319f.

_____. Estudo Sobre o Funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil – CEFFAs. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Departamento de Educação para a Cidadania Diversidade e Inclusão. Coordenação Geral de Educação do Campo. **Relatório Consultoria**. Edital Público n. 07/13 – SECADI/MEC - Projeto 914BRZ1367. 2013. BRASIL, 2012.

_____. **Relatório Consultoria Edital Público n. 07/13 – SECADI/MEC** - Projeto 914BRZ1367. Estudo sobre o funcionamento dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs. Brasília: 2013.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia: Formação social e cultural**. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2009.

_____. **Amazônia: a guerra na floresta**. 2ª edição. Manaus - AM: EDUA. E-book: Editora 247 S.A. 2013.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, Dec. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 20/01/2015.

BONAMIGO, Carlos Antônio. Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo. **Tese (Doutorado)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. 219 p.

BOSCHI, Renato Raul. **A arte da associação: política de base e democracia no Brasil**. São Paulo/Rio de Janeiro: Vértice/IUPERJ, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: editora Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://www.sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/o_que_ed_popular.pdf>. Acessado em 18/03/2014.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília – DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acessado em 10/11/2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial nº 19 de 27 de dezembro de 2013**. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PIM&num_ato=00000019&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=MF/MEC>. Acesso em 20/10/2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação

Básica. **Resolução nº 1 de 3 de abril de 2002**, estabelece Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília – DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=>. Acessado em 10/02/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº1 de 1 de fevereiro de 2006**. Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC/CNE, 2003. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwjt3s_d7YzGAhUC6oAKHeR0ALw&url=http%3A%2F%2Fpronacampo.mec.gov.br%2Fimages%2Fpdf%2Fmn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf&ei=Bzt8Va2_EYLUgwTk6YHgCw&usg=AFQjCNHR4I9tpY5TLOjc-wdzOd5b1ipeDw&bvm=bv.95515949,d.eXY>. Acesso em 24/04/2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº3 de 18 de fevereiro de 2008**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília-DF: MEC/CNE, 2008. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_3_de_18_de_fevereiro_de_2008.pdf>. Acessado em: 20/04/2014.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. **Nota Técnica nº 32/2013/CGPEC/DPCIRER/SECADI/MEC**. Orientações quanto aos procedimentos para a admissão de instituições de formação por alternância como beneficiárias do FUNDEB, em cumprimento à Lei nº 11.494/2007, alterada pela Lei nº12.695, de 25 de julho de 2012. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 217836, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília-DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acessado em: 10/11/2014.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação do Campo e Reforma Agrária – PRONERA. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acessado em 15/04/2015.

_____. Casa Civil. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho

de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília – DF, 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 15/05/2014.

_____. Casa Civil. **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**, altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília – DF, 2014. Disponível em: < Lei 12.960 de 27 de março de 2014>, acessado em 20/01/2015.

BRASIL. LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada em 20/5/2014. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 45 p.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo da organização do trabalho pedagógico no ensino médio do meio rural. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2012. (137 f).

CACIAN, Natália. Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. Nos últimos dez anos, são 32,5 mil unidades a menos no campo, com base em dados do Censo Escolar. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 de março de 2014. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>. Acesso em 20/03/2014.

CALAZANS, Maria Julieta C.; CASTRO, Luís Felipe Meira de; SILVA, Helio R. S.; Questões e contradições da educação rural no Brasil. IN: WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Díaz. **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: CALDART, Roseli S. **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Educação do Campo. Verbete. In: CALDART, Roseli et. al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

_____. Pedagogia do Movimento. Verbete. In: CALDART, Roseli et. al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

CALVÓ, Pedro Puig. Los Centros de Formación por Alternância: desarrollo de las personas e de su medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones. Tesis

(doctoral). Universitat Internacional de Catalunya. 2006.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação Pública de Qualidade: quanto custa este direito?**. 2ª edição. São Paulo, 2011.

CAPDEVILLE, Guy. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991.

CARDOSO, R. As aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. (org.). **Aventura Antropológica**. Teoria de pesquisa. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1986.

CARNEIRO, Maria J.; MALUF, Renato S. (orgs.). **Para além da produção – multifuncionalidade e agricultura familiar**. Rio de Janeiro: Editora Mauad. 2003.

CAZELLA, Ademir A.; BONNAL, Philippe; MALUF, Renato S. (orgs.). **Agricultura familiar – multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Mauad. 2009.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. IN: ROSAS, Paulo (org.). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: UFPE, 2002.

COHEN, Jean L. y ARATO, Andrew. Sociedad civil y teoria politica. México, Fondo de Cultura Economica, 2000. CEFAL, Daniel e TROM, Danny. **Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques**. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001.

_____. **Los Movimientos sociales e la sociedad civil. In: Sociedade Civil y Teoria Política**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2000.

CONCAGH, Viviana Bosi. A Escola Família Agrícola no Espírito Santo. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p 89-98, fevereiro de 1989.

DAGNINO, Evelina. Sociedade Civil, Espaços Públicos e a Construção Democrática no Brasil: Limites e Possibilidades. In: DAGNINO, Evelina. **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. 1ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2002.p.279-301.

DAMASCENO, Maria Nobre. BESERRA, Bernardete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e Perspectivas. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004**.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTADO DA BAHIA. **Lei nº 11.352 de 23 de dezembro de 2008**. Institui o Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola - EFAs e Escolas Familiares Rurais - EFRs do Estado da Bahia, através de entidades sem fins lucrativos, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. 2008.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. Casa Familiar Rural. A formação com base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina. 2001. 182f.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FÁVERO, Lopes Leonor. Heranças: a educação no Brasil colônia. Rev. ANPOLL, n. 8, p. 87-102, jan./jun. 2000.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: primeiros tempos. **Simpósio Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, dias 04 a 06 de setembro de 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. **Conferência Nacional: por uma educação básica do campo**. Texto para debate. Brasília, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf> >. Acesso em 22/01/2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo; PAULILO, Maria Ignez. Introdução. IN: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo; PAULILO, Maria Ignez (orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**. Volume 1: o campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília-DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), 2009.

FERNANDES, Rubem C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. 2ª Ed. São Paulo: Globo, 1996.

FERNANDEZ, Antônio Joao Castrillon. Tendências e mudanças da produção agropecuária e extrativista na Amazônia: uma análise do censo Agropecuário 2006. In: **Aspectos multidimensionais da agricultura brasileira: diferentes visões do Censo Agropecuário 2006**. SCHNEIDER, Sergio; FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fabio (organizadores) Brasília: Ipea, 2014. 387 p.

FERREIRA, Jaqueline da Luz. **O Programa de Assessoria Técnica Social e Ambiental à Reforma Agrária – Ates e a cooperativa do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Ciências Sociais). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. 2011. 217 f.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Oficina de Planejamento 2013 -2014**. Relatório Síntese das conclusões e proposições. 2013. Disponível em: <http://ufrr.br/leducarr/index.php?option=com_content&view=article&id=50:relatorio-do-forum-nacional-de-educacao-do-campo-fonec&catid=18&Itemid=102> .

FONSECA, M. T. L.. **A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. p. 192. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, PAULO. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darci de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FVPP, Fundação Viver Produzir e Preservar. **Sistematização e Disseminação dos Resultados das Casas Familiares Rurais da Transamazônica e Xingu e BR 163**. Outubro de 2013.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Editora Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Escola Pública Popular. IN: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos

- (org.). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez Editora, EDUSP, 1994.
- _____. A questão da educação formal/não formal. IN: INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <
http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em 28/09/2014.
- GIFE, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Censo GIFE 2011-2012. São Paulo: GIFE, 2013. 68p.
- GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.
- _____. Nacimiento y Desarrollo de un Movimiento Educativo: Las Casas Familiares Rurales de Educación y Orientación. **I Seminario Internacional “Pedagogía de la Alternancia: Alternancia y desarrollo”**. Salvador, noviembre 1999.
- _____. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- GONH, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. **An. 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social, Março 2006**. São Paulo. Disponível em: <
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_ar_text>, acessado 10/08/2014.
- _____. Cap. I: Teorias Clássicas da Ação Coletiva: o legado na construção dos estudos sobre movimentos sociais. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. 2a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.166 p.
- GRAZIANO, José da Silva. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001.
- GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. A contraditória relação entre movimento social e Estado na disputa pela formulação de políticas públicas para a educação do campo. **EccoS**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 335-352, jul./dez. 2009.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago de 2000, p.108-194.
- HAESBAERT, Rogério; ARAUJO, F. G. B. (Orgs.). **Identidades e Territórios: Questões e Olhares Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Access, 2007. v. 1.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Projeto Alfabetização Cidadã na Transamazônica: Saberes de Experiência Educativa que Envolve Jovens e Adultos do Campo. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte**, 12 a 15 de setembro de 2004.
- _____. GEPERUAZ: Aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. IN: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HENRIQUES, Ricardo; MARAGON, Antônio; DELAMORA, Michele; CHAMUSCA, Adelaide. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD**, n.2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC/SECADI). Brasília-DF, 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. Desrespeito e Resistência: a lógica moral dos conflitos sociais. In: **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBARRA et al. Movimientos sociales, políticas públicas y democracia radical: algunas cuestiones introductorias. IN: IBARRA, Pedro, MARTÍ, Salvador & GOMA, Ricard. **Creadores de democracia radical**. Movimientos sociales y redes de políticas públicas. Icaria editorial, Barcelona, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de geografia e Estatística (*et alii*). **As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil – 2005**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em 23/03/2014.

_____. **Censo Agropecuário**. Rio de Janeiro. 2006.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Resumo técnico. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 06/09/14.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Transferências federais a entidades privadas sem fins lucrativos (1999-2010). **Comunicados do Ipea**. Brasília, dez, 2011.

_____. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, nº20. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=15011&Itemid=9>. Acesso em 22/04/2014.

JÚNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

LACERDA, Paula (organização). **Mobilização social na Amazônia: a ‘luta’ por justiça e por educação** 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

LEAL, Luciano Almeida. Sindicalistas e Pesquisadores na Região de Marabá: uma Análise do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. 2011. 210 f.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012.

MARTINS, Leônidas dos Santos. Educação do Campo e Extensão Rural na Amazônia Paraense. ARAÚJO, Flávia L. G. Marçal Pantoja de (org.). **Direito humano à educação na Amazônia: uma questão de justiça**. Sociedade Paraense de Direitos Humanos. Belém, 2013.

MASSELI, M. C. **Extensão Rural entre os Sem-Terra**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

MDS, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Boletim**. Dados Estaduais: Pará. 2014. Disponível em: < http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/nucleo/grupo.php?id_grupo=78>.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Sônia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos, Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 14, n.1, abril de 2006**, p. 88 a 113. Disponível em: < <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/271/267> >. Acesso em 04/11/2014.

_____. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1940-1961). **Tempo**, vol. 15, n.29, 2010. pp. 139-165. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042010000200006&lng=en&nrm=iso >. Acessado em 10/03/2014.

MENESES, Alcione Sousa de. Quando mudar é condição para permanecer: a escola Casa Familiar Rural e as estratégias de reprodução social do campesinato na Transamazônica (Pará-Amazônia). **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2010.

MENEZES, Raquel Reis. As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2013. 170 fl.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Coleção por uma Educação do Campo, vol. 7. Brasília: Inca; MDA, 2008, p. 19-32.

_____; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Políticas Públicas – Educação. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Memória e História do PRONERA**. Contribuições do

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

_____; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. Verbete. In: CALDART, Roseli et. al. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTE, Maria Aparecida Brandão; SILVA, Simone Joselle Xavier da. Trajetória dos CEFFAs da Regional Transamazônica e Xingu. **Trabalho de Disciplina**. História e Organização dos CEFFAs no Brasil e no Mundo, ministrada pelos professores Flávio Moreira e Thierry Burghgrave durante o I Módulo do Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo – FAE/UFMG. Não publicado. S/D.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil. **Revista Educação Especial**, volume 33, n. 1, 2008.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2011. 258f.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Pelos caminhos de Deméter: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910 - 1947). **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, Bahia, 2010. 298 f.

NETO, Luiz Bezerra. Sem Terra Aprende e Ensina: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979 -1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1998

NEVES, Delma Pessanha. A constituição e reprodução do campesinato no Brasil: legado dos cientistas sociais. IN: NEVES, Delma Pessanha (org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**. Volume II: Formas dirigidas de constituição do campesinato. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural. Sistematização e problematização da experiência educacional da escola família agrícola do Movimento Promocional do Espírito Santo. **Dissertação (Mestrado)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Filosofia. 1977. 204f.

OFFE, Claus. Atribuição de status públicos aos grupos de interesse. In: **Capitalismo Desorganizado: Transformações Contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Sitientibus, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez. 2003**.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Apresentação. In: LACERDA, Paula (organização). **Mobilização social na Amazônia: a 'luta' por justiça e por educação** 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2014.

OLIVEIRA, Lorena. HAGE, Salomão. A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de

educação do campo. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação (Popular) do Campo. IN: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHEWENDLER, Sônia Fátima (orgs). Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Volume 1. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. SILVEIRA, Dynara Martinez. Contribuições para a história da educação infantil do campo no Brasil. **Revista Contrapontos**, eletrônica, vol.14, n1, jan-abr 2014.

PAMPLONA, Ronaldo Mendes. As relações entre o Estado e a escola: um estudo sobre o desenvolvimento da educação profissional de nível médio no Brasil. **Dissertação (mestrado)**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia. 2008.143 f.

PEREIRA, Gisley Fernandes; MATOS, Juliet Neves; PAULICS, Veronika. Relatório Final. **Projeto Conexão Local**. Escolas Famílias Agrícolas do MEPES. Fundação Getúlio Vargas. 2010. Disponível em: < http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/1_-_mepes.pdf>.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 46-55, jan./jun. 2000.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e educação Profissional**. (Doutorado em educação). Universidade Federal de Brasília. Brasília-DF. 2004

_____. O processo de implementação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. 1997. 279 f.

REIS, Neila da Silva. Políticas Educacionais do Campo: percurso preliminar. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, número especial, p.124-148, out de 2011.

RODRIGUES, João Assis. **Práticas Discursivas de Reprodução e Diferenciação na Pedagogia da Alternância**. Tese. Centro de Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Universidade Federal Do Espírito Santo. Vitória. 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

ROMANO, Jorge Osvaldo. **Política nas Políticas: um olhar sobre a agricultura brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009. Seropédica-RJ: EDUR, 2009.

SABOURIN, Eric. Implicações teóricas e epistemológicas do reconhecimento da noção de multifuncionalidade da agricultura. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 13(2), 161:189. 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Cap. XIX: Subjetividade, cidadania e emancipação. In: **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Neila Reis Correia. Educação do campo e alternância: Reflexões sobre uma

experiência na Transamazônica/Pará. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006. 401 f. il.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos. A construção da escola necessária. **Publicatio UEPG**, Ciências Humanas, 8 (1), p. 19-30. 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina – caminhos para uma política emancipatória? **Cadernos CRH**, vol. 21, nº 54. Salvador, set./dez., 2008.

SERGEI, Soares; SÁTYRO, Natália. O Programa Bolsa Família: Desenho Institucional e Possibilidades Futuras. IN: CASTRO, Jorge Abrahão de; MODESTO, Lúcia. (Organizadores). **Bolsa família 2003-2010: avanços e desafios**. Brasília, Ipea: 2010. p. 25-56.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Marcelo Kunrath. Sociedade Civil no Brasil: institucionalização e ou contestação. **Em debate**, Belo Horizonte, v.3, n.4, p. 37-43, dez. 2011.

_____ ; OLIVEIRA, Gerson de Lima. A face oculta (da) dos movimentos sociais: trânsito institucional e intersecção Estado- Movimento – uma análise do movimento de Economia Solidária no Rio Grande do Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, no 28, set./dez. 2011, p. 86-124.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas, uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº16, jul/dez 2006, p.20-45.

TARROW, Sidney. **O Poder em movimento**. Movimentos sociais e confronto político. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2009.

TILLY, Charles; TARROW, Sidney. **Contentious Politics**. London: Paradigm Publishers. 2006.

VERSIEUX, Daniela Pereira. GONÇALVES, Irlen Antônio. A criação das fazendas-modelo em Minas Gerais: uma política pública para a educação profissional agrícola na Primeira República (1906-1914). **Revista de História Regional**, n.18(1): 125-151, 2013.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. IN: Giarraca, Norma (org.). **Una nueva ruralidad en América Latina?** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf>>. Acesso em 22/12/2014.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; v.01, n. 17, Abril 2009. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/308>. Acesso em 29/12/2014.

4. ANEXOS

A - Formulário de informações da associação mantenedora da CFR

Nome da associação:		
CNPJ:	Data de fundação:	
Número de associados:		
Composição da direção:		
Presidente:		
Email:	Telefone:	
Tesoureiro:		
Email:	Telefone:	
Secretário:		
Email:	Telefone:	
Tem assembleia/Conselho deliberativo? () sim () não	Nº de membros:	
Tem conselho administrativo? () sim () não	Nº de membros:	
Tem conselho fiscal? () sim () não	Nº de membros:	
Data da última assembleia?		
A associação possui algum certificado? Como de utilidade pública ou OSCIP (organização da sociedade civil de interesse público, assistência social, etc)? () sim () não		
Se sim, qual?		
A associação realiza prestação de contas fiscais anuais? Sim () Não ()		
A associação já realizou alguma auditoria? Sim () Não ()		
A associação realiza prestação de contas para os associados? Sim () Não ()		
Com que frequência?		
Os associados contribuem financeiramente com a organização? () Sim () Não		
Se sim, com quanto? R\$	Com que frequência?	
Cite as principais AÇÕES (projetos, programas linhas de ação) da organização?		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
Redes ou espaços de articulação, governamentais e não governamentais, nos quais a organização participa atualmente?		
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

B - Formulário de informações sobre a CFR

Formulário de informações sobre a CFR

Os dados gerais CFR				
Nome CFR:				
Endereço:				
Complemento:			Município:	
CEP:	Latitude:		Longitude:	
E-mail CFR:		Telefone CFR:		
Polo Regional:		Ano que começou as atividades:		
Municípios de abrangência da CRF (origem dos alunos):				
Características específicas do território e público beneficiário: () quilombola () assentamento () indígena () reserva ambiental				
Número total de alunos matriculados?		Possui alunos com necessidades especiais?		
Se sim, quantos?	Que tipo de necessidades?			
Sobre os níveis e modalidades de ensino				
Número total de alunos:		Número total de turmas:		
Ensino Fundamental (séries finais)? () sim () não		nº alu;nos:	nº turmas:	
Duração do curso (em anos):	Duração do curso (em alternâncias):			
EJA Ensino Fundamental? () sim () não	nº alunos:	nº turmas:		
Integrada à Educação Profissional? () sim () não				
Habilitações:				
1.	nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):	Duração do curso (em alternâncias):			
2.	nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):	Duração do curso (em alternâncias):			
3.	nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):	Duração do curso (em alternâncias):			
Ensino Médio? () sim () não		nº alunos:	nº turmas:	
Integrada à Educação Profissional?		() sim	() não	
Habilitações:				
1.	nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):	Duração do curso (em alternâncias):			
2.	nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):	Duração do curso (em alternâncias):			
3.	nº alunos:		nº turmas:	

Duração do curso (em anos):		Duração do curso (em alternâncias):			
EJA Ensino Médio? () sim () não		nº alunos:		nº turmas:	
Integrada à Educação Profissional?		() sim	() não		
Habilitações:					
1.		nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):		Duração do curso (em alternâncias):			
2.		nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):		Duração do curso (em alternâncias):			
3.		nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):		Duração do curso (em alternâncias):			
Técnico Pós Médio? () sim () não		Nº de alunos:		Nº de turmas:	
Habilitações:					
1.		nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):		Duração do curso (em alternâncias):			
2.		nº alunos:		nº turmas:	
Duração do curso (em anos):		Duração do curso (em alternâncias):			
3.		nº alunos:		nº turmas:	
Sobre a organização pedagógica da CFR					
Diretor nomeado da escola:					
E-mail:			Telefone:		
Formação:					
Quantos dias os alunos ficam na CFR por alternância?					
Quantas alternâncias têm em um ano em média?					
Quantas horas por alternância na CFR são trabalhadas como atividades de ensino aprendizagem?					
Quantas horas por alternância no tempo família/comunidade são trabalhadas como atividades de ensino aprendizagem?					
Como estas atividades/horas são contabilizadas no currículo do aluno?					
Os professores possuem tempo específico para atividades de planejamento? Se sim, quanto tempo em média?					
Instrumentos e práticas pedagógicas utilizadas pela CFR (marcar com um X):					
Plano de estudos		Pesquisa Participativa		Outros:	
Plano de Formação		Plano de formação			
Colocação em Comum		Tutoria			
Caderno da realidade		Tema gerador			
Caderno de alternância/acompanhamento		Formação das famílias			
Aulas práticas		Reuniões com as famílias			
Visita técnicas		Relatórios de Estágio			
Dias de campo					
PPV/PPJ					
Ficha pedagógica					

A CFR promove estágio para os alunos? () sim () não				
Em que etapas/anos?				
Onde é realizado o estágio?				
Como é feito o acompanhamento dos alunos nos estágios?				
Os alunos participam de algum sistema de avaliação oficial? () sim () não				
Se sim, qual? () enem () Prova Brasil Outro:				
Há carência de profissionais em sua CFR? Se sim quais?				
Qual seria o quadro ideal de profissionais para a sua CFR com o atual número de alunos?				
A CFR trabalha de forma interdisciplinar? Como?				
Para observar a infraestrutura da CFR				
O terreno onde funciona a CFR é ...		() próprio	() alugado	() emprestado/cedido
O prédio onde funciona a CFR é ...		() próprio	() alugado	() emprestado/cedido
Quem empresta/cede?		() Outro:		
Tem acesso a internet?		Sim ()	Não ()	
Que tipo? Rádio () Satélite () Banda Larga () Outra:				
Quem tem acesso a internet? () secretaria e coordenação () professores () alunos				
a. Sala de aula:				
Quantas salas?		Quantas salas por curso oferecido?		
Quantos alunos por sala de aula?				
Tamanho médio das salas de aula (em m²)				
A ventilação da sala de aula é...		Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da sala de aula é ...		Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário da sala de aula é ...		Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação da sala de aula é ...		Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
Que equipamentos estão disponíveis na sala dos alunos?				
b. sala de professores				
Existe sala para os professores? () Sim () Não				
A ventilação da sala dos professores é...		Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da sala dos professores é ...		Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário da sala dos professores é ...		Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação da sala dos professores é ...		Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
Que equipamentos estão disponíveis na sala dos professores?				

c. Sala da direção			
Existe sala para a direção e coordenação?		() Sim () Não	
A ventilação da sala da direção é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da sala da direção é ...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário da sala da direção é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação da sala da direção é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
Que equipamentos estão disponíveis na sala da direção?			
d. Secretaria acadêmica			
Existe sala para o funcionamento da secretaria acadêmica?		() Sim () Não	
A ventilação da sala da secretaria acadêmica é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da sala da secretaria acadêmica é ...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário da sala da secretaria acadêmica é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação da sala da secretaria acadêmica é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
Que equipamentos estão disponíveis na sala da secretaria acadêmica?			
e. Laboratório de informática			
Existe laboratório de informática?		() Sim () Não	
Se sim, com quantos computadores?			
Os computadores tem acesso a internet? () Sim () Não			
A ventilação da sala do laboratório é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da sala do laboratório é ...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário do laboratório é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação do laboratório é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
Se não tem, utiliza laboratório de informática de outra instituição? () Sim () Não			
Se sim, qual instituição?			
Este laboratório utilizado está devidamente equipado? () Sim () Não			
f. Acessibilidade			
Pessoas com necessidades especiais tem acessibilidade a 100% das instalações? () Sim () Não			
Há recursos didáticos específicos para alunos com necessidades especiais? () Sim () Não			
g. Refeitório			
Possui refeitório?		() Sim () Não	
Se sim, com capacidade para quantas pessoas?			
A ventilação do refeitório é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação do refeitório é ...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário do refeitório é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação do refeitório é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
h. Cozinha			
Possui cozinha?		() Sim () Não	
A cozinha é bem equipada? () Sim () Não			
A ventilação da cozinha é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da cozinha é ...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário da cozinha é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()

O estado de conservação da cozinha é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
i. Banheiros			
Possui banheiros masculinos? () Sim. Capacidade:	() Não		
Possui banheiros femininos? () Sim. Capacidade:	() Não		
Os banheiros tem capacidade para atender a escola? () Sim () Não			
Os banheiros possuem chuveiros?			
O mobiliário do banheiro é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação do banheiro é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
j. Área esportiva (quadras poliesportivas)			
Existe uma área destinada a prática esportiva? () Sim () Não			
Se sim, ela está equipada (marcações no chão, equipamentos esportivos, etc)? () Sim () Não			
O estado de conservação da área esportiva é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
l. Área de lazer/convivência			
Existe uma área de lazer/convivência? () Sim () Não			
O estado de conservação desta área é ...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
m. Biblioteca			
Existe uma biblioteca? () Sim () Não			
Se sim, o acervo está catalogado? () Sim () Não			
Há sistemas de controle de empréstimo dos exemplares? () Sim () Não			
Qual o horário de funcionamento da biblioteca?			
O acervo da biblioteca é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
A ventilação da biblioteca é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação da biblioteca é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário da biblioteca é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação da biblioteca é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
n. Alojamentos			
Existe alojamento Feminino? () sim () não	Capacidade?		
Existe alojamento masculino? () sim () não	Capacidade?		
Existe alojamento para professores/coordenação? () sim () não	Capacidade?		
Existe alojamento para funcionários? () sim () não	Capacidade?		
A ventilação dos alojamentos é....	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação dos alojamentos é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário dos alojamentos é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação dos alojamentos é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
o. Auditório			
Existe um auditório? () Sim () Não	Se sim, qual a capacidade?		
A ventilação do auditório é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
A iluminação do auditório é...	Boa ()	Razoável ()	Ruim ()
O mobiliário do auditório é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
O estado de conservação do auditório é...	Bom ()	Razoável ()	Ruim ()
p. Energia			

Como é o abastecimento de energia da CFR?			
q. Saneamento			
Como é o abastecimento de água da CFR?			
Há algum tipo de tratamento da água que se ingere na CFR? () sim () não			
Qual o destino dos resíduos líquidos da CFR (esgoto)?			
Qual o destino dos resíduos sólidos produzidos na CFR?			
r. Estrutura Recomendada por curso técnico:			
Agricultura			
Tem biblioteca com acervo específico? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de desenho e topografia? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de informática? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de mecanização agrícola? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem unidade de cultivo hidropônico? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem viveiro de produção de mudas? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Salas/espços utilizados estão devidamente equipados (equipamentos, mobília, ventilação)? () sim () não			
Agroecologia			
Tem biblioteca com acervo específico? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de análise de solos? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de biologia? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de informática? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem unidade de criação de animais? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem unidade de produção de alimentos? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Salas/espços utilizados estão devidamente equipados (equipamentos, mobília, ventilação)? () sim () não			
Agropecuária			
Tem biblioteca com acervo específico? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de informática? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem unidade de criação de animais? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem unidade de produção de alimentos? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem unidade agroindustrial? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Salas/espços utilizados estão devidamente equipados (equipamentos, mobília, ventilação)? () sim () não			
Floresta			
Tem biblioteca com acervo específico? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de informática? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de sementes e viveiros? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem laboratório de topografia e geoprocessamento? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Tem área demonstrativa de floresta? () sim () não		Utiliza de outra instituição? Qual?	
Salas/espços utilizados estão devidamente equipados (equipamentos, mobília, ventilação)? () sim () não			
Descreva as unidades de produção, demonstração e experimentação que existem na CFR?			
Cultura/criação	Área trabalhada (ha)	Finalidade:	
		() pedagógica	() abastecimento CFR () geração renda CFR

		<input type="checkbox"/> pedagógica	<input type="checkbox"/> abastecimento CFR	<input type="checkbox"/> geração renda CFR
		<input type="checkbox"/> pedagógica	<input type="checkbox"/> abastecimento CFR	<input type="checkbox"/> geração renda CFR
		<input type="checkbox"/> pedagógica	<input type="checkbox"/> abastecimento CFR	<input type="checkbox"/> geração renda CFR

C - Roteiro de entrevista para liderança local que participou do processo de construção da CFR

Trajetória do entrevistado:

- 1. Fale um pouco sobre você, sua família, seu trabalho e relação com a região:**
 - a. Como é a vida aqui em
 - b. Há quanto tempo você mora aqui?
 - c. Com que você e sua família trabalham?
- 2. Atualmente qual é a sua relação com a CFR?**
- 3. Algum membro da sua família estudou e/ou trabalhou na CFR?**
- 4. Você participa de outros grupos, associações, movimentos ou partidos?**

Trajetória da CFR:

- 5. Como era a vida aqui antes da CFR?**
- 6. Como você conheceu o projeto educacional da CFR?**
- 7. Qual foi a primeira CFR aqui na região a existir?**
- 8. Quando e como surge a ideia de criar uma CFR aqui em**
 - a. Quem se envolveu no projeto de criação da CFR?
 - b. Quais eram as principais motivações e expectativas?
- 9. Existiam organizações ou gestores públicos apoiando o processo de criação da CFR?**
- 10. Como estas pessoas/organizações se envolveram no projeto? Como era a relação destas pessoas/organizações com as famílias?**
- 11. Quais foram as principais dificuldades e potencialidades deste momento de criação da CFR?**

Contexto atual:

- 12. Qual a importância hoje da CFR para a região?**
- 13. Em sua opinião, quais as principais dificuldades para o projeto educacional da CFR se manter hoje?**
- 14. Em sua opinião quais são as principais diferenças entre a CFR e as outras escolas rurais aqui do município?**
- 15. Você entende que ainda é necessária, como era antes, a existência da CFR aqui em**
- 16. Considerando o tempo de existência da CFR, em sua opinião...**
 - a. Quais foram as principais transformações existentes na organização?
 - b. Que transformações a CFR trouxe para os jovens e suas famílias?

D - Roteiro de entrevista para presidente da associação

Trajetória do entrevistado:

17. Fale um pouco sobre você, sua família, seu trabalho e relação com a região:

- d. Como é a vida aqui em
- e. Há quanto tempo você mora aqui?
- f. Com que você e sua família trabalham?

18. Atualmente qual é a sua relação com a CFR?

19. Algum membro da sua família estudou e/ou trabalhou na CFR?

20. Você participa de outros grupos, associações, movimentos ou partidos?

Trajetória da CFR:

21. Como era a vida aqui antes da CFR?

22. Como você conheceu o projeto educacional da CFR?

23. Qual foi a primeira CFR aqui na região a existir?

24. Quando e como surge a ideia de criar uma CFR aqui em

- c. Quem se envolveu no projeto de criação da CFR?
- d. Quais eram as principais motivações e expectativas?

25. Existiam organizações ou gestores públicos apoiando o processo de criação da CFR?

26. Como estas pessoas/organizações se envolveram no projeto? Como era a relação destas pessoas/organizações com as famílias?

27. Quais foram as principais dificuldades e potencialidades deste momento de criação da CFR?

Contexto atual:

28. Qual a importância hoje da CFR para a região?

29. Em sua opinião, quais as principais dificuldades para o projeto educacional da CFR se manter hoje?

30. Em sua opinião quais são as principais diferenças entre a CFR e as outras escolas rurais aqui do município?

31. Você entende que ainda é necessária, como era antes, a existência da CFR aqui em

32. Quais são as principais dificuldades que a organização enfrenta para gerir a CFR?

33. Como é a relação dos dirigentes da associação com a equipe técnica e pedagógica da CFR

34. Considerando o tempo de existência da CFR, em sua opinião...

- a) Que transformações a CFR trouxe para os jovens e suas famílias?
- b) E quais foram as principais transformações existentes na organização?
- c) A organização teve que mudar algum aspecto de seu projeto inicial para acessar recursos (públicos ou privados)? Quais?
- d) Como você entende mudanças deste tipo?

35. Como é a relação da organização com a prefeitura? E com o governo do estado?

36. Você negocia diretamente com gestores públicos? Quais? Com que frequência?

37. Quais as principais dificuldades que a associação encontra hoje para acessar recursos públicos?

- 38. O que poderia mudar para facilitar o acesso da organização aos recursos públicos?**
- 39. E quanto aos recursos privados? A organização tem dificuldade para acessar? Se sim, que tipo de dificuldade?**