

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

CILMARA CRISTINA DOS SANTOS

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA: um estudo nas casas familiares rurais de Candói e  
Rio Bonito do Iguaçu**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2013

CILMARA CRISTINA DOS SANTOS

**A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA PEDAGOGIA DA  
ALTERNÂNCIA: um estudo nas casas familiares rurais de Candói e  
Rio Bonito do Iguaçu**

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

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Bernartt.

PATO BRANCO

2013

S237r

Santos, Cilmara Cristina dos.

A relação família e escola na pedagogia da alternância: um estudo nas casas familiares rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçu / Cilmara Cristina dos Santos. -- Pato Branco: UTFPR, 2013.

104 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

Coorientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2013.

Bibliografia: f. 93-100.

1. Educação. 2. Casa familiar rural. 3. Pedagogia da alternância. I. Teixeira, Edival Sebastião, orient. II. Bernartt, Maria de Lourdes, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por  
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630  
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



## **TERMO DE APROVAÇÃO Nº 31**

### **Título da Dissertação**

**A Relação Família e Escola na Pedagogia da Alternância: um Estudo nas Casas Familiares Rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçu**

### **Autora**

**Cilmara Cristina dos Santos**

Esta dissertação foi apresentada às dezesseis horas e trinta minutos do dia 09 de abril de 2013, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Regionalidade e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Lourdes Bernartt – UTFPR  
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Almir Antonio Gnoatto – UTFPR  
Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Luiza Milani – UnC  
Examinadora

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Miguel Angelo Perondi  
Coordenador Substituto do PPGDR

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

*Aos meus grandes Amores  
Cristiellen e Jackson*

## AGRADECIMENTOS

Existem momentos que não há palavras que possam descrever tamanha gratidão por todos aqueles que direta ou indiretamente contribuem e apoiam nosso crescimento. Com singelas palavras, agradeço:

À minha princesa e amada Cristiellen, por fazer parte de todas as minhas vitórias.

Ao meu amor Jackson, pela compreensão, apoio incondicional, inclusive nos momentos de pesquisa de campo, enfrentando muita poeira, sol e calor, e pelo carinho.

À minha Mãe Querida, por estar sempre ao meu lado.

Aos meus familiares, pela torcida, incentivo e motivação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, pela partilha do conhecimento e por oportunizarem um novo olhar sobre o mundo.

A todos da Casa Familiar Rural de Candói, em especial, a Coordenadora Julieta, monitores e alunos pelo espaço de pesquisa e contribuições.

A todos da Casa Familiar Rural de Rio Bonito do Iguaçu, em especial, ao Coordenador Flavio Barbosa pela cordialidade com que nos recebeu e pelas contribuições, aos monitores e alunos.

Ao técnico Ivo Barbosa pelo apoio e companhia durante as visitas às propriedades rurais.

A todos os meus amigos, amigas, colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Reserva do Iguaçu e Faculdade Unilagos, alunas e alunos que torceram por mim.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Luiza Milani e Prof. Dr. Almir Gnoatto pelas significativas contribuições e pelo carinho que tiveram para com meu trabalho.

À minha professora coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Lourdes Bernartt pelo apoio.

Um agradecimento mais que especial ao meu orientador, Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira, pela paciência, pela compreensão, pelo compartilhamento de saberes e, principalmente, por “A” - Acreditar em mim. Minha sincera admiração e o meu muito obrigada.

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

(SAVIANI, 2007, p. 154)

## RESUMO

SANTOS, Cilmara Cristina dos. A relação Família e Escola na Pedagogia da Alternância: Um estudo nas Casas Familiares Rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçu. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.

Pensar o papel da família no contexto educacional de seus filhos torna-se temática fundamental diante das novas transformações na sociedade neste início do século XXI. O tema relação família e escola envolve um conjunto de atores e vem sendo discutido constantemente nas últimas décadas como um pilar fundamental para o processo educacional das crianças e jovens. A presente dissertação tem como tema de pesquisa a relação família e escola na Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçu, ambas localizadas no Território Cantuquiriguaçu no Estado do Paraná. Realizou-se uma pesquisa social, de cunho qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados observações, visitas a propriedades e entrevistas. Analisou-se comparativamente as duas CFRs, como se processa a relação das famílias com as mesmas e com o processo de ensino aprendizagem de seus filhos. Entendeu-se que a participação da família na Pedagogia da Alternância além de constituir-se enquanto um pilar dessa metodologia também é intrínseca ao compartilhamento de saberes entre pais e filhos dentro do contexto social no qual estão inseridos. Os resultados da pesquisa indicam que as famílias necessitam de maiores incentivos e condições para poderem exercer seu direito à participação nas CFRs, pois as propriedades localizam-se em espaços rurais, muitas vezes, de difícil acesso e grande distância das Escolas.

**Palavras-chave:** Família. Educação. Casa Familiar Rural. Pedagogia da Alternância.



## ABSTRACT

SANTOS, Cilmara of Cristina. The relationship between Family and School in the Pedagogy of Alternation: A study in Rural Family Houses of Candói and Rio Bonito Iguaçu. 2013. 104 f. Thesis (MA in Development) - Graduate Program in Regional Development, Federal Technological University of Paraná, Pato Branco, 2013.

Thinking about the role of the family in the educational context of his sons to become the face of new thematic fundamental changes in society in the XXI century. The theme about family and school involves a set of actors and has been discussed constantly in recent decades as a cornerstone to the educational process of children and youth. This dissertation is a research topic about family and school in the Pedagogy of Alternation in Rural Family Houses Candói of Iguaçu and Rio Bonito, both located in Macau Cantuquiriguaçu in Paraná State. We conducted a social survey, a qualitative, with the data collection instrument observations, interviews and visits to properties. We analyzed comparatively the two CFRs how is the relation of families with them and with the teaching-learning process of their children. It was understood that family participation in the Pedagogy of Alternation besides constituting itself as a pillar of this methodology is also intrinsic to sharing knowledge between parents and children within the social context to which they belong. It was noticed that families need greater incentives and requirements to exercise their right to participate in the CFRs, because the properties are located in rural areas, often difficult to access and long distance Schools.

**Keywords:** Family. Education. Rural Family House. Pedagogy of Alternation.

## LISTA SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação  
ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil  
CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância  
CONDETEC – Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu  
CF – Constituição Federal  
CFR – Casa Familiar Rural  
CFRs – Casas Familiares Rurais  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EFA – Escola Família Agrícola  
EFAs - Casas Familiares Rurais  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MFR - Maison Familiale Rural  
PA – Pedagogia da Alternância  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul  
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 FAMÍLIA: CONTEXTO HISTÓRICO E ABORDAGENS CONCEITUAIS</b> .....	22
1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA ORIGEM DA FAMÍLIA .....	22
1.2 FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E SEUS NOVOS ARRANJOS .....	30
1.3 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FAMÍLIA NO BRASIL .....	33
1.4 AGRICULTURA FAMILIAR E FAMÍLIA.....	36
<b>CAPÍTULO 2 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO URBANO E NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA</b> .....	41
2.1 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTO URBANO .....	41
2.2 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	49
2.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS ....	54
<b>CAPÍTULO 3 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NAS CFRs DE CANDÓI E RIO BONITO DO IGUAÇU</b> .....	57
3.1 O TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU E AS CFRs PESQUISADAS .....	57
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
3.3 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS .....	70
3.4 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO PESQUISADO ..	72
3.4.1 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	93
<b>APÊNDICES</b> .....	101

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em relatório de pesquisa desenvolvida nos anos de 2011 e 2012, que teve por objetivo analisar como se efetivam as relações entre família e escola, no contexto de duas instituições de ensino que utilizam o Método da Pedagogia da Alternância, a saber, a Casa Familiar Rural de Candói e a Casa Familiar Rural de Rio Bonito do Iguaçu (CFR), ambas localizadas no território da Cantuquiriguaçu, na Região Centro Oeste do Estado do Paraná. Desta forma, considerando-se a importância atribuída pelo método da Pedagogia da Alternância à participação da família no processo educativo escolar, na pesquisa, comparamos, então, o modo como ocorrem as relações entre família e escola nesse contexto com o modo como os participantes da pesquisa concebem a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância consiste em um método de ensino que leva em consideração o meio no qual os estudantes estão inseridos e neste processo há alternância de tempo e de local de formação, ou seja, entre períodos em situação sócio profissional e períodos em situação escolar. Assim alternam-se tempos em que os educandos permanecem na escola, onde os profissionais são responsáveis pela condução da aprendizagem, com tempos em que permanecem na propriedade familiar onde os pais compartilham saberes e orientam seus filhos.

A Pedagogia da Alternância surge a partir de discussões acerca da educação voltadas a população campesina iniciadas em 1935, na França, onde um pequeno grupo de agricultores e um padre - Abbé Granereau, em resposta as reivindicações de um adolescente que não aceitava frequentar a escola secundária urbana, foram responsáveis pelo movimento em prol de uma educação voltada a realidade campesina (GIMONET, 1999).

Num encontro realizado entre estes atores sociais a solução proposta foi a criação de uma modalidade em que não havia a necessidade de os adolescentes permanecerem todo o tempo na escola e que pudessem “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”. Tratava-se então de criar “uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra” (GIMONET, 2007, p. 22).

A primeira instituição desse tipo foi criada em 1937, denominada Casa Familiar de Lunzun, com objetivo de proporcionar aos jovens uma educação que atendesse às suas necessidades contribuindo para a transformação na agricultura através do processo de mecanização, bem como, possibilitasse a permanência dos filhos dos agricultores que não queriam abandonar o meio onde viviam para estudar nos centros urbanos.

A partir daí começa um movimento de pesquisa-ação para encontrar a melhor pedagogia para a utilização desta nova proposta, tendo em vista que a percepção de que pedagogia já constituída não correspondia à modalidade de educação escolar que surgia. Assim muitas pessoas colaboraram para a elaboração das atividades, dos instrumentos, das organizações didáticas, dos princípios e métodos próprios das CFR. Elabora-se então uma “pedagogia da partilha” (GIMONET, 2007).

Atualmente o movimento da Pedagogia da Alternância está presente em diversos países nos cinco continentes. No Brasil esse movimento chega em 1969, no Estado do Espírito Santo, por intermédio da atuação do padre jesuíta Humberto Pietogrande. A partir de ações desenvolvidas pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES – a proposta da pedagogia da alternância começa a ser efetivada no contexto brasileiro.

O MEPES é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico (NOSELLA, 1977, p. 129).

O MEPES promove a construção e o funcionamento de três escolas pioneiras: Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia. Sobre essa questão, Teixeira, Bernartt & Trindade (2008) afirmam que “o objetivo primordial era atuar sobre os interesses do homem do campo, principalmente no que diz respeito à elevação do seu nível cultural, social e econômico”.

Essa iniciativa estimulou novos movimentos e lideranças populares com o objetivo de organizar a educação para o campo que se concretizaram através das Escolas Familiares Agrícolas – EFAs, sobretudo, no Estado do Espírito Santo.

Já no Estado do Paraná, a Pedagogia da Alternância surge em 1986 com a implantação da Casa Familiar Rural de Barracão – atualmente CFR de Bom Jesus do Sul, município da região sudoeste do Paraná, na fronteira com a Argentina (ESTEVAM, 2003). Atualmente, das 42 CFRs paranaenses, sete (7) estão localizadas no Território Cantuquiriguaçu (UNEFAB, 2011).

Atualmente, na região Sul do Brasil existem 70 Casas Familiares Rurais e duas (2) Casas Familiares do Mar, cuja abrangência compreende 204 municípios. As CFRs nessa região são 42 no Paraná, 22 em Santa Catarina e oito (8) no Rio Grande do Sul; as duas Casas Familiares do Mar estão localizadas no litoral catarinense. Todas essas instituições de ensino estão filiadas à Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFARSUL), a qual foi fundada em junho de 1991 e caracteriza-se enquanto associação cultural e beneficente que objetiva proporcionar aos jovens agricultores a permanência no campo, valorizando o meio em que vivem, visando uma formação integrada com sua realidade (ARCAFAR SUL, 2012).

No Brasil, tendo em vista a diversidade de instituições que praticam essa pedagogia no país, tais como as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais, vem sendo adotada uma denominação comum: Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs (UNEFAB, 2011).

Os CEFFAs objetivam contribuir para o desenvolvimento rural e para a oferta de uma educação de qualidade que atenda aos anseios e características próprias dos agricultores. Para Gimonet (1999, p. 43), “os CEFFAs se desenvolveram e continuam crescendo, mesmo sendo freqüentemente denegridos e combatidos por não seguirem a corrente do sistema escolar oficial, por estarem fora das normas e numa contra-corrente”.

As principais características dos CEFFAs consistem em que estes são criados por pessoas do local para o local, ou seja, “criar um CEFFA é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos” (GIMONET, 1999, p. 43).

Estes centros de formação se estruturam em torno de instituição escolar, onde as relações humanas são valorizadas e qualificam o desenvolvimento do trabalho realizado através de uma associação de pais e outros agentes do meio. “A Associação constituiu um lugar de intercâmbio, reflexão, exercício da responsabilidade, poder, formação e engajamento” e prioriza a formação, educação,

a promoção, a inserção dos jovens, bem como, a contribuição para o desenvolvimento e a promoção do meio (GIMONET, 1999, p. 44).

A partir desses compromissos assumidos coletivamente, ou seja, a partir de trabalhos comunitários que envolvem famílias, movimentos e lideranças preocupadas com o desenvolvimento do local onde vivem, os CEFFAs contribuem para o desenvolvimento socioeconômico, técnico e cultural da região, o que possibilita o fortalecimento dos jovens e suas famílias com suas raízes, pois “se vocês formam o jovem e o meio não se desenvolve, vocês estão colocando o jovem para fora desse meio” (CALVÓ, 2002).

Para Tanton (1999, p. 103),

a ação do CEFFA participa do desenvolvimento do meio porque ela é de início voltada para o futuro, preparando jovens cidadãos. Isto porque ela associa o conjunto dos parceiros de todas as gerações sem distinção de origem e nem de classe social para partilhar a responsabilidade da educação e da promoção dos jovens e dos adultos.

Por sua vez, Rocha (2003, p. 24) afirma que “a vida do jovem e toda a realidade que está ao seu redor tornam – se um centro da formação, porque de fato, a experiência ensina mais que o livro e as teorias escolares”. Quando se estabelece esta inter-relação entre espaço e tempo estes “proporcionam uma ampla aprendizagem, composta de conhecimentos técnicos, científicos e de valores (éticos, morais e espirituais)”.

Os CEFFAs, então, surgiram principalmente pela mobilização de pais que queriam “permanecer implicados na educação de seus filhos” visto que o modelo educativo dominante tem a tendência a excluí-los e “agir coletivamente para um desenvolvimento rural planejado e a serviço da comunidade”. Nesse sentido, Tanton (1999, p. 100) alerta para “observarmos em que a responsabilidade das famílias, a parceria com a família, é ao mesmo tempo fonte de formação e desenvolvimento do meio”.

A Pedagogia da Alternância sustenta-se no que alguns de seus autores chamam de pilares, os quais são: a constituição de uma associação de base participativa responsável pela gestão das Casas Familiares Rurais, a proposta pedagógica pautada na Pedagogia da Alternância, a formação integral considerando o contexto social o qual os indivíduos estão inseridos e o desenvolvimento local

sustentável (CALVÓ, 1999; 2002, GIMONET, 2007, NASCIMENTO, 2009, SOUZA, 2008).

Estes pressupostos articulados entre si objetivam formação socioprofissional dos adolescentes e jovens com partilha de responsabilidades entre pais, monitores e demais envolvidos nesse processo. Cada um contribui com seus conhecimentos, com sua bagagem de vivências e experiências, tendo seu valor reconhecido. Dessa forma, “a Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito” (GIMONET, 1999, p. 45).

Ao abordar os pilares da Pedagogia da Alternância, Gimonet (1999, p. 100) aponta relevância para a família, pois tanto a parceria quanto a responsabilidade dessa instituição proporcionam a articulação entre “fonte de formação e desenvolvimento do meio”. O mesmo autor, ainda, destaca parceiros insubstituíveis para que os Centros Familiares de Formação por Alternância existam e proporcionem uma forma de aprendizagem diferenciada e de acordo com o contexto social dos adolescentes e jovens do meio rural:

Eu me refiro aos pais, aos monitores e aos mestres de estágio que assumem a responsabilidade educativa e que garantem o bom funcionamento – a colocação em prática – da Pedagogia da Alternância. Em dois ou três lugares, três atores que compartilham a responsabilidade da educação, da formação do jovem. Para mim a definição da parceria no CEFFA é compartilhar um mesmo projeto, um projeto construído, um projeto negociado, um projeto onde cada um tem seu lugar, onde cada um guarda seu lugar. A parceria é saber reconhecer que o outro é complementar e que o resultado da soma dos atores pode servir ao projeto que foi coletivamente construído (GIMONET, 1999, p. 100).

Para a Pedagogia da Alternância, pois, a família representa a base de sustentação da educação do jovem, seu ponto de referência, seu apoio “essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade”. No meio rural, a inserção dos jovens no mundo profissional pode caracterizar-se enquanto “resultado de um longo processo de maturação do jovem que se desenvolve durante os anos de Alternância entre o meio familiar e profissional, e o meio escolar.” (GIMONET, 1999, p. 101).

Contudo, apesar da importância da família para a Pedagogia da Alternância, são escassos os estudos sobre esse método pedagógico que abordam essa temática, em especial no que concerne às relações entre família e escola. Justifica-



se, então, a realização da pesquisa, tendo em vista que a mesma poderá aportar subsídios para compreensão de como se processa a relação família e escola neste método de ensino, considerando-se as dificuldades enfrentadas pelas famílias para acesso as CFRs em função das distâncias entre a propriedade rural e a instituição escolar e das condições econômicas que, muitas vezes, não facilitam esta participação.

Como dissemos antes, a pesquisa teve por objetivo analisar como se efetivam as relações entre família e escola nas casas familiares rurais de Candói e de Rio Bonito do Iguazu comparativamente com o modo como os sujeitos concebem a Pedagogia da Alternância. Para essa análise partimos de um pressuposto da teoria das representações sociais, conforme se apresenta na sequência.

As representações sociais consistem em um sistema de valores, ideias e práticas que orientam o ser humano em seu mundo tanto social quanto material visando exercer determinado controle sobre o mesmo. Também possibilitam “a comunicação na medida em que fornece aos membros de determinado grupo determinado conjunto de códigos que permitem nomear e classificar os vários aspectos de seu contexto sejam eles individuais ou coletivos” (SANTOS, BATAGLIN, TEIXEIRA; 2011. p. 6). Dessa forma, as representações sociais têm a ver com a concepção de mundo de cada indivíduo.

Nos estudos de Moscovici, precursor da teoria das representações sociais através do estudo de como a sociedade da França concebia a Psicanálise, esta parte do pressuposto de que “a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade”, tendo por objetivo “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 79).

Essa diversidade apontada pelo autor está presente no cotidiano dos indivíduos e no contexto social o qual pertence. Jodelet (2001, p. 22), por sua vez, caracteriza a representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Ainda no que concerne a Teoria das Representações Sociais pode-se perceber que a mesma parte da perspectiva do pensamento social em sua dinâmica levando em consideração suas múltiplas diversidades. Dessa forma, Arruda (2002), ao analisar os estudos de Moscovici e Jodelet afirma que esses autores partiam

da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais freqüentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques (ARRUDA, 2002, p. 129-130).

Por conseguinte, ouvir como os familiares dos alunos das Casas Familiares Rurais pesquisadas concebem o método da Pedagogia da Alternância tornou-se fundamental, pois suas concepções se correlacionam com o cotidiano de seu trabalho, que é desenvolvido na propriedade através da agricultura, bem como com as atividades práticas solicitadas pela escola para seus filhos realizarem junto à família.

Para coleta de dados foram utilizados procedimentos usais na pesquisa qualitativa, os quais são também bastante utilizados na pesquisa sobre representações sociais conforme afirmam autores como Trivinos (1987), Minayo (1994), Godoy (1995) e Bauer e Gaskell (2002). Desta forma, foram realizadas entrevistas buscando identificar como acontece a relação família e escola, empregando a técnica do Grupo Focal. Foram constituídos dois grupos, sendo um de alunos e outro de professores, monitores e coordenadores das CRFs.

Pode-se definir entrevista como uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 1999, p.117).

Os pais ou familiares dos alunos foram entrevistados na ocasião de visitas realizadas às suas propriedades rurais. As entrevistas foram semi-estruturadas e exploravam, sobretudo, como se processam as relações entre família e escola. Foram entrevistadas cinco (5) famílias em Candói e 12 famílias em Rio Bonito do Iguaçu.

A técnica do grupo focal consiste “na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos”, objetivando identificar as percepções dos sujeitos acerca de um assunto (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 p. 116).

Esse procedimento de coleta de dados para Gondim se caracteriza enquanto “um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (GONDIM, 2003, p. 151).

Dessa forma, os sujeitos foram organizados através de grupos, pois “como técnica de pesquisa qualitativa, o grupo focal obtêm dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 p. 116).

A execução dessa técnica exige um severo planejamento das etapas de execução e muita disciplina por parte do pesquisador que, de preferência, eleja um auxiliar para registro sistemático das informações coletadas durante as entrevistas. O registro poderá ser feito através de gravações em áudio ou, se houver consentimento dos participantes, filmagens. Essas informações posteriormente deverão ser transcritas e analisadas.

As etapas que envolvem esse tipo de procedimento podem ser organizadas da seguinte forma:

- Ter clareza nos objetivos da pesquisa;
- Conhecer o local e agendar previamente as entrevistas;
- Constituir grupos com um número de pessoas que possa haver uma condução adequada. Neste quesito não há uma definição específica por estudiosos da área, chegando até 20 pessoas. Pois, quanto mais pessoas compuserem o grupo, mais demorado será o processo de coleta das informações e o pesquisador, também chamado de moderador, deverá tomar cuidado para que esse tempo não canse os participantes e deixe a pesquisa menos interessante;
- Eleger um auxiliar, com perfil, para colaborar no processo de registro das informações;
- O local deve agradável e organizado para receber os participantes;
- Ter um roteiro preestabelecido para condução da pesquisa;

- Após a aplicação da pesquisa, as informações devem ser analisadas.

Elegeu-se a abordagem qualitativa de análise das informações por proporcionar uma análise profunda e “em constante interação com o ecológico, o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 245).

Já para Trivinos (1987) e Minayo (1994), a pesquisa qualitativa no trabalho de campo busca a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, constituindo-se numa etapa essencial que a rigor não poderia ser pensada sem ele.

No que se refere à pesquisa de campo, Lakatos e Marconi (2002) a descrevem como “aquela que pode ser utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, o qual se procura uma resposta, ou de hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS e MARCONI, 2002, p. 83).

Assim, a análise dos dados pautou-se nas técnicas de análise de conteúdo conforme preconizado por Bardin (1970), visando à elaboração de categorias que, após confrontação com os dados da observação, permitiram analisar como se efetivam as relações entre família e escola nas instituições pesquisadas, comparativamente com as representações de Pedagogia da Alternância de familiares dos alunos.

Já para Minayo (2003, p. 74), a análise de conteúdo visa descobrir o que “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

No que concerne à identificação das concepções sobre Pedagogia da Alternância o roteiro de entrevista elaborado e as visitas a campo buscaram identificar os fatores que motivaram as escolhas dos pais e familiares dos alunos a optarem pela matrícula de seus filhos na CFR ao invés do Colégio Estadual mais próximo de sua residência, bem como identificar qual o significado da Pedagogia da Alternância para cada sujeito entrevistado. Ainda com foco nos pais e familiares dos alunos buscou-se compreender se há participação destes nas CFRs e como esta se processa.

Quanto aos monitores, professores e coordenadores das CFRs o foco manteve-se em identificar como estes percebem a diferença entre outras

metodologias de ensino e a Pedagogia da Alternância, bem como analisar como são organizadas ações que favoreçam a participação da família na escola, pois estes são interlocutores que contribuem e influenciam diretamente nesse processo.

No que se refere aos alunos, buscou-se compreender como estes percebem a Pedagogia da Alternância, sua aplicação prática no cotidiano na propriedade da família e de que maneira seus pais e familiares participam na escola a qual estudam.

Os sujeitos da pesquisa estão diretamente relacionados às Casas Familiares Rurais – CRFs, sendo que no município de Candói o Grupo Focal formado por monitores, professores e coordenadora totalizou cinco (5) participantes. Quanto aos alunos, participaram do grupo todos que estavam presentes no dia da coleta de dados do primeiro e segundo anos, sendo 15 sujeitos entrevistados.

No município de Rio Bonito do Iguazu, foram organizados três (3) grupos focais, sendo o primeiro formado por monitores, professores e coordenador da CFR, totalizando oito (8) participantes. O segundo grupo foi composto por vinte (20) alunos do ensino médio e o terceiro por doze (12) alunos do ensino fundamental.

A seleção dos sujeitos entrevistados e que participaram dos grupos focais foi realizada aleatoriamente, a partir de visitas agendadas às unidades de ensino antecipadamente, utilizando enquanto estratégia os dias destinados ao cumprimento de hora atividade dos professores e monitores para abordar um público maior a ser pesquisado nestas funções.

Além deste texto introdutório, a presente dissertação está organizada em mais três capítulos.

No primeiro realizamos uma abordagem sobre a família, tendo como pano de fundo a relação entre a família e a educação de seus membros, sobretudo dos mais jovens. Fazemos uma abordagem histórica da origem da família, destacando suas formas de organização ao longo do tempo e demonstrando que nessa trajetória os papéis dos membros desta instituição variam de acordo com a época e o contexto social em que estão inseridos. Analisamos a família contemporânea e seus novos arranjos, culminando na constatação de que esta família criou formas diferentes de organização e manutenção, perdendo com isso muito do seu aspecto nuclear dos primeiros momentos de sua organização tradicional. Também apresentamos alguns aspectos da história da família no Brasil, desde o período

colonial e, por fim, discutimos a questão da família no campo, em especial no contexto da agricultura familiar.

No segundo capítulo abordamos a relação entre família e escola nos contextos urbano e rural. Destacamos a questão da participação da família na Pedagogia da Alternância e mencionamos alguns estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Paraná, os quais, apesar de sua relevância, não discutem a questão da relação que se analisa nesta dissertação.

Então, no terceiro capítulo apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa. Inicialmente contextualizamos o espaço da pesquisa, caracterizando de maneira detalhada o Território da Cantuquiriguaçu, seu processo de formação e características; a seguir, apresentamos as Casas Familiares Rurais pesquisadas, os sujeitos da pesquisa e, finalmente, analisamos as relações entre família e escola no contexto investigado.

A título de conclusão, apresentamos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, realçando que a metodologia da Pedagogia da Alternância proporciona um envolvimento mais acentuado da família com as atividades práticas propostas pela CFR. Finalmente, sugerimos alguns encaminhamentos para o fortalecimento da participação das famílias nas decisões e gestão das unidades educacionais pesquisadas, bem como alguns possíveis desdobramentos da pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### FAMÍLIA: CONTEXTO HISTÓRICO E ABORDAGENS CONCEITUAIS

Realizar uma abordagem conceitual do termo família exige um estudo da trajetória de sua formação e transformação através dos tempos, bem como os processos sociais, econômicos e as mudanças normativas legais que influenciaram diretamente seu processo organizativo. Dowbor (2008, p. 293) destaca em seus estudos que “nós nos reproduzimos através de gerações sucessivas, e a unidade básica dessa reprodução é a família. Ou pelo menos foi. Hoje, o processo está se tornando incomparavelmente mais complexo e diversificado”.

Este capítulo está organizado em quatro (4) tópicos, todos, tendo como pano de fundo a relação entre a família e a educação de seus membros, sobretudo dos mais jovens. No primeiro fazemos uma abordagem histórica da origem da família, destacando suas formas de organização ao longo do tempo e demonstrando que nessa trajetória os papéis dos membros desta instituição variam de acordo com a época e o contexto social em que estão inseridos. A seguir, no segundo tópico analisamos a família contemporânea e seus novos arranjos, culminando na constatação de que esta família criou formas diferentes de organização e manutenção, perdendo com isso muito do seu aspecto nuclear dos primeiros momentos de sua organização tradicional. Então, no terceiro tópico apresentamos alguns aspectos da história da família no Brasil. Examinando sua trajetória desde o período colonial, observamos que a partir dos anos de 1990 no Brasil, as transformações econômicas e políticas implicaram novos arranjos para a reprodução social dos trabalhadores e suas famílias. Finalmente, no quarto tópico tratamos especificamente da família no campo, em especial no contexto da agricultura familiar, a qual faz parte do contexto da pesquisa ora relatada.

#### 1.1 ABORDAGEM HISTÓRICA DA ORIGEM DA FAMÍLIA

A família é uma instituição cujas origens remontam aos ancestrais da espécie humana, porém não podemos considerá-la como uma organização

exclusiva do homem, os demais animais também possuem uma organização familiar.

Há famílias nas quais após o acasalamento a prole fica aos cuidados de um só dos genitores, geralmente a fêmea; mas também poderá ser o macho quem se encarrega dos cuidados com os descendentes, como em certas espécies de peixes. Algumas espécies entre as aves vivem em família durante a época de reprodução e em bandos durante as demais épocas do ano. Os pais podem permanecer junto aos filhotes pela vida toda, mas esses geralmente deixam os pais antes que nasçam outras ninhadas. Há também entre os animais famílias ampliadas (ou extensas), onde os jovens ajudam a criar os irmãos. As abelhas operárias, que são filhas estéreis das abelhas rainhas, constituem entre si uma fratria ou comunidade de irmãs com funções de mútuos cuidados, proteção e alimentação (OSÓRIO, p. 24, 1996).

Com relação à origem etimológica da palavra família, podemos afirmar que ela advém do vocábulo latino *famulus*, que significa servo ou escravo.

Segundo Engels, o termo “família” é derivado de *famulus* (escravo doméstico) e foi uma expressão inventada pelos romanos para designar um novo organismo social que surge entre as tribos latinas, aos serem introduzidas à agricultura e à escravidão legal. Esse novo organismo caracterizava-se pela presença de um chefe que mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e um certo número de escravos, com poder de vida e morte sobre todos eles “*paterpotestas*” (BILAC, p. 31, 2005).

Dessa forma, o homem exercia poder absoluto sobre sua mulher e seus filhos e estes ainda pertenciam a seus pais em caso de morte ou separação. Porém, quando tratamos da origem das famílias, não podemos deixar de ressaltar que estas na sua origem eram tidas sobre a forma matriarcal, ao que parece pelo desconhecimento do homem de seu papel reprodutor. Esse modelo passou a perder forças a partir do desenvolvimento da agricultura, do surgimento da propriedade privada e do conhecimento do homem sobre seu papel reprodutivo (ENGELS, 1884).

Todo esse processo se fez através de transformações históricas que atingiram principalmente o comportamento dos grupos familiares. Ao se tratar desses comportamentos nos remetemos à condição neotênica, que há impossibilidade de sobrevivência dos filhos sem os devidos cuidados ao longo dos primeiros anos de vida. Assim, podemos colocar que o núcleo familiar é fundamental para a legitimação da vida, assegurando a sobrevivência biológica e psicossocial da espécie humana.



[...] é no âmago da família que o ser humano se constrói, socializa e humaniza, na proporção em que são satisfeitas suas necessidades, permitindo-se o desenvolvimento da sua personalidade em sua plenitude (SAKAMOTO, p. 19, 2007).

Essa instituição denominada família sofreu transformações ao longo dos tempos influenciada pela sociedade e contexto a qual se encontrava inserida. Nos estudos de Engels (1884) percebe-se que a família primitiva se organizava de acordo com interesses comuns, numa mesma propriedade, comandados por leis maternas ou paternas. Nesse período os laços consanguíneos eram vitais para a organização familiar.

Com o advento da propriedade privada há o declínio dessa estrutura familiar. Nesse sentido, Engels explica que,

A família é um princípio ativo. Nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma superior, à medida que a sociedade evolui de uma condição inferior para outra superior. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos só registrando, depois de longos intervalos, os progressos feitos pela família e só mudam radicalmente quando a família já se modificou radicalmente (ENGELS, 1884, p. 41).

Nessa trajetória percebemos que dentro do próprio Estado primitivo a família se constituiu de diferentes formas. A família consanguínea foi identificada como “a primeira etapa da família” propriamente dita, onde os grupos eram classificados de acordo com as suas gerações e havia uma relação carnal mútua entre seus membros (ENGELS, 1884, p. 47).

Segundo Morgan havia originalmente uma promiscuidade absoluta, sem qualquer interdição para o intercuro sexual entre os seres humanos. Este teria sido o período da família consanguínea, estruturada a partir dos acasalamentos dentro de um mesmo grupo (OSÓRIO, p.27, 1996).

Após este período surge o modelo de família punaluana, no qual foram excluídas as relações sexuais entre pais e filhos e entre irmãos. A descendência deste modelo de família era dada através dos laços maternos, ou seja, matrilinear, uma vez que tanto homens quanto mulheres possuíam diversos parceiros.

A seguir, pelo surgimento da interdição do relacionamento sexual entre pais e filhos e posteriormente entre irmãos através do tabu do incesto, surgiu a família punaluana, onde os membros de um grupo casam com os de outro grupo, mas não entre si (OSÓRIO, p.27, 1996).

A próxima forma de família denominava-se família sindiásmica e surgiu na medida em que as gens evoluíram. A proibição da gens do matrimônio entre parentes consanguíneos levou as formas familiares a evoluírem, sendo essa forma de família a que mais se aproximou do modelo monogâmico.

Na família sindiásmica ou de casal, o casamento ocorre entre casais que se constituem respeitando o tabu do incesto, mas sem condicionar sua ligação a obrigatoriedade do casamento intergrupos. Essas famílias, entre os primitivos povos nômades, caracterizavam-se pela coabitação de vários casais sob a autoridade matriarcal responsável pela coesão comunal através da economia doméstica compartilhada (OSÓRIO, p.27, 1996).

Durante o período do matrimônio sindiásmico, segundo Engels (1884), se localiza a origem da propriedade privada. Ainda para este autor “esta forma de família assinala a passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia” (ENGELS, 1884, P. 62).

Este modelo surgiu principalmente devido a uma necessidade apresentada na época, como já não havia mais tantos homens e mulheres que não fossem parentes consanguíneos, os grupos tiveram que por sua vez organizar-se de forma com que não estivesse nele incluído nenhum grau de consanguinidade, passando assim a viver de forma monogâmica.

Podemos afirmar, ainda de acordo com os estudos de Engels (1884) que a família monogâmica não estava atrelada em seu bojo ao fator sexual individual, ela baseia-se no predomínio do homem e sua finalidade de procriar. Sua principal consequência foi a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, onde as condições naturais são substituídas pelas econômicas e o lar se transforma em um serviço privado.

Finalmente temos a família monogâmica, paradigmática da civilização do Ocidente, cujas origens vinculam-se ao desenvolvimento da ideia de propriedade ao longo do processo civilizatório. A fidelidade conjugal, como condição para o reconhecimento de filhos legítimos e a transmissão da hereditariedade da propriedade, bem como o estabelecimento da coabitação exclusiva demarcando o território da parentalidade, são os elementos emblemáticos desta que, ainda hoje, é o tipo de família prevalente no mundo ocidental (OSÓRIO, p. 27, 1996).

Assim, os tipos e formatos de família foram configurando-se e reconfigurando-se através dos tempos, sofrendo influência das novas formas de

organizações baseadas em laços consanguíneos e na propriedade privada. Ou seja, os modelos familiares são fruto do próprio processo histórico.

Conforme Ariès (1973), nas organizações primitivas, o que predominava era o relacionamento sexual promíscuo, de modo que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e vice-versa. Assim, o matrimônio era desenvolvido por grupos e não por casais. Para essa sociedade, a concepção de criança estaria ligada a fatores naturais e toda responsabilidade em relação à criança pertencia à mãe, pois não se considerava o homem no processo de reprodução.

Mas a evolução da família através dos tempos não ocorreu de forma direta, da consanguínea para a monogâmica. Com efeito, ainda hoje, percebemos em determinadas famílias a predominância do regime patriarcal.

Cada cultura prevalente num determinado momento evolutivo da humanidade nos ofereceu sua concepção singular da constituição familiar. [...] o mais antigo código de leis que se conhece – o código de Hamurabi, rei babilônico que unificou os povos da Mesopotâmia cerca de 1700 a.C. - consta de 252 artigos, dos quais 64 são consagrados a regular as relações familiares (OSÓRIO, p. 34, 1996).

Com relação a outras culturas, apresentamos o contexto histórico dos povos da Grécia e de Roma. Na primeira, a história coloca como as mulheres sendo totalmente submissas ao homem que em grande parte era bem mais velho que elas. Além dessa submissão, lhes eram negados os direitos políticos e jurídicos e ainda deveriam sempre estar na companhia de um escravo ou outra pessoa que fosse responsável por ela, podendo afastar-se destes apenas em ocasiões especiais como festas ou reuniões familiares.

No entanto, foi dentre os povos romanos que a família se consolidou como instituição e apresentou as mais significativas variações e transformações. A família romana organizava-se em torno principalmente da descendência masculina. Eram os homens os responsáveis pela instituição familiar, os quais centralizavam todas as ações familiares, sociais e políticas sendo as mulheres meras coadjuvantes (PEREIRA, 1997).

A família estruturava-se nos moldes do Estado com a autoridade suprema designada ao pai – *pater familias* – e a um sistema de leis a ser rigidamente obedecido por uma jurisdição – *judicia domestica* – destinada a fazê-la respeitar como instituição social.

Em Roma, a família era definida como o conjunto de pessoas que estavam sob a *patria potestas* do ascendente comum vivo mais velho. O conceito de família independia assim da consanguinidade. O *pater familias* exercia a sua autoridade sobre todos os seus descendentes não emancipados, sobre a sua esposa e sobre as mulheres casadas com manus com os seus descendentes (WALD, 2000, p. 09).

Assim, “a autoridade do *pater familias* sobre os filhos prevalecia mesmo sobre a autoridade do Estado e durava até a morte do pai, que não só podia punir o filho como lhe infligir a pena capital ou transformá-lo em escravo”, como também tinha o “direito de abandonar ou matar os recém-nascidos”. Portanto, o pai arbitrava o direito dos filhos à vida (OSÓRIO, 2002, p. 38).

As mulheres, por sua vez, embora socialmente respeitadas em sua condição de mãe de família e gozando de uma relativa autonomia remanescente da época pré-patriarcal, ao casarem estavam inteiramente sujeitas à autoridade não do esposo, mas do sogro, enquanto este fosse vivo.

Casamento era um ato privado e não público entre os romanos. A entrada da mulher na família podia revestir-se de um caráter sagrado e ritualístico – *confarreatio* – fazer-se por um contrato lembrando o antigo hábito de comprar a esposa – *coemptio* – ou pela divisão com o seu futuro marido do leito conjugal sem dele afastar-se por mais de três noites consecutivas – *usus* (OSÓRIO, p. 37, 1996).

Analisando o contexto histórico e a organização da família em diferentes sociedades percebe-se que na Grécia e na Roma antigas, a família apresentava característica predominantemente patriarcal, sendo todas as pessoas que viviam sob o mesmo teto subordinadas ao poder do pai (PEREIRA, 1997).

A partir do século XIII podemos considerar grandes modificações no papel das famílias, ocorridas principalmente devido a significativas mudanças nos papéis econômicos e sociais, incluindo ainda sérias e gradativas mudanças nos costumes de vida na época.

Dois tipos de família faziam parte dessa época: a nobre composta por senhores de terras que cuidavam em preparar-se para a guerra em manter a ordem em seus domicílios e a camponesa, que tinha sua vida em torno da produção agrícola, na qual pais e filhos encontravam-se envolvidos no processo produtivo.

As mudanças ocorridas devido ao fluxo de pessoas para as cidades, o abandono dos feudos e a uma nova ordem que começava a se implantar fez com

que houvesse o crescimento das cidades e do comércio surgindo dessa forma, um maior comprometimento com o individualismo, o trabalho livre indo na contramão dos papéis impostos pela tradicional sociedade medieval.

Ao realizarmos uma retrospectiva histórica percebemos que no começo do período feudal era a linhagem e não o casamento que centralizava a vida familiar. A mulher só pertencia à linhagem do marido enquanto este fosse vivo, já que a viuvez a excluía do clã familiar. Por outro lado, prevalecia a chamada família abrangente, que incluía outros parentes e mesmo os vassalos.

Embora a mulher devesse obediência ao marido como em qualquer regime patriarcal, sua ascensão social diante dos demais membros da família, apoiada em seu privilégio de conceder herdeiros legítimos ao senhor feudal, era ratificada pela designação com que era reconhecida: dama – *domina* -, à qual também eram concedidos poderes de mando sobre os vassalos, equivalente ao poder de seu marido.

O fundamento da ordem familiar alicerçava-se no casamento fecundo e na fidelidade conjugal que assegurava a filiação legítima e a pureza da linhagem. Os senhores feudais viviam obcecados pelas dúvidas quanto à legitimidade de seus filhos e isso trazia como consequência a importância exacerbada das relações do pai com os filhos e a necessidade de exercer um obsessivo controle sobre a vida de suas esposas, normalmente quando se ausentam por longos períodos de tempo a serviço das obrigações de guerra. Não por acaso data desta época o aparecimento dos “cintos de castidade” (OSÓRIO, 1996, p. 40).

É nesta fase, portanto, que se começa a desenhar o modelo familiar que designamos como tradicional. Neste período, a criança passa a ganhar valor e através desta valorização são dados os primeiros passos para a construção dos modelos familiares vistos hoje (ARIÈS, 1973).

Porém, foi somente em meados do século XVIII, na Europa, que podemos afirmar o surgimento da família denominada nuclear, burguesa, caracterizada, dentre outros aspectos, pelo papel do pai como provedor e da mãe como cuidadora do lar, ocasionando um isolamento em si mesma (CASTEL, 1998, D'INCAO, 2006).

Esse isolamento das redes comunitárias e de parentesco gerou a dependência das crianças à figura da mãe na família burguesa, que dependiam dela para suprir suas necessidades materiais e de afeto. Ocasionalmente, ainda, a dependência da mulher ao marido, inclusive para seu sustento (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 397).

Nesse período em referência podemos destacar também a criação de vários colégios, o que resultou na não obrigatoriedade das mães, em somente elas serem responsáveis pelo desenvolvimento educacional dos filhos, mandando estes para tais colégios, a fim de, melhor educa-los para a sociedade e para a vida. Dessa forma, ficavam as mulheres, responsáveis apenas pelo lar, legitimando ainda mais o padrão de sociedade burguesa da época (ARIÈS, 1973).

Mas foi somente no século XIX, no auge do capitalismo industrial, que este modelo de família atingiu o seu ápice devido a todas as facilidades domésticas advindas da industrialização e da crescente multiplicação da classe média na época.

Contudo, ainda neste período coloca-se o aparecimento de dois modelos familiares antagônicos na sociedade, muito parecidos em sua essência com os modelos apresentados na família medieval. De um lado o aparecimento de uma família nuclear burguesa, que podia se beneficiar de todas as comodidades advindas do crescimento industrial da época contra um modelo de família proletária que dependia de sua mão-de-obra para sobreviver. Esta família não possuía bens, imóveis, nem nenhum tipo de conforto oferecido pela política de industrialização da época, pelo contrário, eram famílias paupérrimas, que viviam em condições desumanas, exploradas, cujos membros chegavam a trabalhar 16 horas diárias, inclusive as crianças e os idosos (ARIÈS, 1973).

Este modelo de sociedade pautada na economia contribuiu muito para a formação de um modelo de sociedade patriarcal.

Na família designada como patriarcal, um só homem casava-se com diversas mulheres e, em geral, isolava-se a mulher. A fidelidade absoluta da mulher, obrigando a coabitação exclusiva e a demarcação do território da parentalidade concorreu para a insolubilidade das uniões. Nestes moldes, fundava-se a família monogâmica (FRANCO, 2000, p. 74).

O modelo de família tradicional que designava claramente as divisões de papéis no qual o homem era responsável pela manutenção financeira da casa e para a mulher eram designados os afazeres domésticos e a criação dos filhos, há muito tempo sofre grandes modificações, às quais ainda hoje podemos percebê-la em nossa sociedade. Assim sendo, temos que a

[...] família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da História e apresentando até formas e finalidades

diversas numa mesma época e lugar conforme o grupo social que esteja sendo observado (PRADO, 1985, p. 12).

Assim, com o desenvolver da sociedade, os modelos familiares passaram por várias alterações e hoje se apresentam de uma maneira muito diferente daquela exercida antigamente. Analisando os estudos de Pereira (2006), Sarti (2003, 2008), Código Civil (2002), destacam-se:

- Famílias com base em uniões livres, sem casamento civil ou religioso;
- Famílias monoparentais com chefia feminina;
- Mulheres que decidem ter filhos através da produção independente;
- Famílias formadas por casais homossexuais.

O casamento deixa de ser o eixo fundamental da família, e esses novos modelos passam a serem considerados como uniões estáveis, mesmo que desvinculadas do casamento civil e religioso (BRASIL, 2002).

Assim, observa-se que a família contemporânea criou formas diferentes de organização e manutenção, perdendo com isso, muito do seu aspecto nuclear, composto por pai, mãe e filhos dos mesmos pais, passando a viver de forma muito diferente da família tradicional.

## 1.2 FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA E SEUS NOVOS ARRANJOS

Com o novo enfoque da família e suas diferentes estruturas, estudá-la ficou ainda mais complexo, pois não há um conceito único na sociedade contemporânea. Nesse viés, o campo jurídico também avançou muito nesta área, com destaque para a Constituição Federal do Brasil de 1988 traz em seu artigo 226 que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” e novas regulamentações presentes no Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002 que transformaram o campo do direito da família no Brasil.

Além das nomenclaturas e conceito jurídicos, as estruturas variam conforme situações econômicas, culturais, ambientais, sociais, dentre tantas outras que nos fazem chegar ao que hoje se apresenta como os modelos familiares vigentes em nossa sociedade.

implica a referência a mudanças e a padrões difusos de relacionamentos. Com seus laços esgarçados, torna-se cada vez mais difícil definir os contornos que a delimitam. Vivemos uma época como nenhuma outra, em que a mais naturalizada de todas as esferas sociais, a família, além de sofrer importantes abalos internos tem sido alvo de marcantes interferências externas. Essas dificultam sustentar a ideologia que associa a família à idéia de natureza, ao evidenciarem que os acontecimentos a ela ligados vão além de respostas biológicas universais às necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos (SARTI, 2008, p. 21).

Além dos fatores apontados por Sarti (2008) quanto às influências sofridas pela família tanto em seu ambiente interno quanto por fatores externos, a mesma afirma que:

No mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas na família relacionam-se com a perda do sentido da tradição. Vivemos numa sociedade onde a tradição vem sendo abandonada como em nenhuma outra época da história. Assim, o amor, o casamento, a família, a sexualidade e o trabalho, antes vividos a partir de papéis preestabelecidos, passam a ser concebidos como parte de um projeto em que a individualidade conta decisivamente e adquire cada vez maior importância (SARTI, 2003, p. 43).

Assim, pode-se constatar que há vários tipos de famílias organizadas e estruturadas de diferentes formas, exigindo diferentes olhares por parte dos planejadores de políticas públicas, inclusive no campo da educação. Essa transformação da instituição família nos mostra que a tradicional família nuclear “composta de um casal legalmente unido, com dois ou três filhos, na qual o homem assumia os encargos de provisão e a mulher as tarefas do lar -, que ainda hoje serve de referência para os formuladores de política social, está em extinção” (PEREIRA, 2006, p. 38).

Além dessa nova formatação na estrutura familiar na contemporaneidade ou nesse novo século há que se considerar que esta também varia de acordo com seu contexto social, pois há diferenças na forma de organização das mesmas entre campo e cidade, ou mesmo, na maneira como estas conduzem o processo de formação e educação de seus membros.

À família contemporânea atribui-se, então, a função de educar no sentido de ensinar o cuidado e a manutenção da vida através da transmissão de valores, de acordo com a cultura na qual está inserida, que serão de fundamental importância para que a criança possa viver de forma comunitária na sociedade.



É na família ainda que cada criança recebe orientação e estímulo para ocupar um determinado lugar na sociedade adulta, em função de seu sexo, sua raça, suas crenças religiosas, seu status econômico e social. Os jovens aprendem e assumem as atitudes e papéis do pai e da mãe (PRADO, 1985, p. 40).

No entanto, o próprio sistema capitalista abriu brechas para que as mulheres tivessem mais independência. As transformações econômicas ocorridas no mundo acarretaram vários fatores que contribuíram para a saída das mulheres da condição de donas-de-casa para o mercado de trabalho.

O desemprego, a imposição de padrões comportamentais difundidos nas relações de consumo de massas, a proliferação das condições que caracterizam o envolvimento com vícios os mais variados, a violência, o alcoolismo e outras tantas questões que se acumulam em torno às crises vividas pela sociedade, têm sido pesquisados e interpretados como problemas que afetam as relações de parentesco caracterizadoras da imagem nuclear, chegando a causar o rompimento delas (LOPES, 1994, p.05).

O sistema capitalista, com sua dinâmica de exclusão e empobrecimento, fez com que a mulher se desvinculasse da família e fosse para frente de trabalho, acarretando em uma tripla jornada de trabalho, pois além de trabalhar, deve cuidar da educação dos filhos e ainda dos afazeres domésticos. Ao homem não mudou muita coisa. Cabe a ele somente o trabalho, porém a sua dignidade e seu status de provedor, agora passa a ser abalado por essa nova modalidade de família. A mulher coloca em xeque as relações de poder exercidas pelo homem, além de contestar a sua condição de superior. Portanto, ela foi o elemento ativo no processo de mudança da família.

Nesse mesmo contexto de transformações sociais, que deu início a crise familiar, também a pobreza, o desemprego e o excesso populacional fizeram com que muitas pessoas perdessem os seus lares, passando a viver sem nenhuma expectativa de vida digna.

Essa trajetória histórica da formação familiar demonstra que os papéis dos membros desta instituição variam de acordo com a época e o contexto social em que estão inseridos. A família camponesa do século XIII já desempenhava funções muito parecidas com as características do século XXI, ou seja, essa estrutura de família em seu processo econômico ou de manutenção mantém peculiaridades através dos tempos baseada na produção agrícola.

### 1.3 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA FAMÍLIA NO BRASIL

Ao examinar a trajetória da família no Brasil do período colonial, percebe-se que as famílias brasileiras foram profundamente influenciadas pelos costumes de seus colonizadores, ou seja, os europeus.

A estrutura econômica do Brasil nesta época era agrária e latifundiária, demandando serviço escravo. Essa característica predominantemente baseada na agricultura e na mão-de-obra escrava propiciou a instalação de uma sociedade paternalista, aonde a autoridade paterna reinava.

Apesar de ser uma sociedade paternalista o caráter familiar que predominava era o de família extensa, pois, várias pessoas faziam parte do núcleo familiar, como: irmãos, amigos, servos, dentre outros.

A família colonial era um verdadeiro clã, uma imensa legião de agregados submetidos à autoridade indiscutível que emanava da temida e venerada figura do patriarca. Temida, porque detinha o direito de controlar, com o uso da força física, a mulher, os filhos e os agregados. Venerada, porque o patriarca encarnava, no coração e na mente de seus comandados dependentes e submetidos à autoridade, todas as virtudes e qualidades possíveis a um ser humano (MARTINS, 2006, p. 23).

A família patriarcal enfatizava a autoridade máxima do marido, relegando à esposa um papel mais restrito, conforme observamos nos estudos de Samara (1983, p. 14) “as mulheres depois de casadas passavam da tutela do pai para a do marido, cuidando dos filhos e da casa no desempenho da função doméstica que lhes era reservada”.

Quando um homem é o chefe da família, é também, de fato, seu amo e senhor, mandando e desmandando na mulher e nos filhos. É muito alta a frequência de relações violentas entre o chefe de família e sua mulher e filhos, crianças e adolescentes. Obviamente, o homem, por ter mais força física, e também por ter sua agressividade estimulada e aplaudida pela sociedade, sai vitorioso nas brigas familiares. [...] seu território geográfico é constituído pelo espaço do domicílio. Todas as pessoas que vivem sob o mesmo teto, vinculadas ou não por laços de parentesco ao chefe local, devem-lhe obediência. Desta sorte, não se trata, para o homem, de ter subjugados apenas mulher, filhos e outros parentes que eventualmente morrem no mesmo domicílio. Agregados de forma geral devem obediência àquele senhor. Mais do que isso, até pessoas assalariadas estão sujeitas a essa condição (SAFFIOTI, 1997, p. 5 e 6).

Nesse período, eram desconsideradas relações de afetividade, como por exemplo, o amor, entre os casais, simplesmente se constituíam de uniões arranjadas visando interesses de ordem patrimonial e econômica, principalmente, os da elite. Martins (2006, p. 23-24) contextualiza que “as mulheres deviam procriar e obedecer ao marido. Os filhos tinham pouco contato com a mãe uma vez que eram confiados aos cuidados das amas-de-leite”.

Dentro dessa organização institucional familiar percebe-se que o filho caracteriza-se apenas enquanto um servidor do pai, sendo que, este último não apresentava relações de afeto com sua prole interessando-se apenas pelo filho já na idade adulta, quando pudesse contribuir para o enriquecimento da família seguindo o modelo de trabalho desenvolvido pelo pai.

Diante do exposto, pode-se perceber que as características principais do período colonial são abalizadas pelo culto à propriedade, sendo a sociedade dividida entre senhores e escravos. Dentro desta organização a luta pela propriedade e pela subsistência eram intrínsecas, sendo o patrimônio de posse da classe dominante que detinha a força de trabalho baseada no serviço escravo, bem como as terras, utilizando-se da família extensa enquanto estratégia para a expansão e manutenção da riqueza. Esse processo de organização da família corroborava para o total autoritarismo patriarcal, inclusive quanto à violência contra a mulher e os filhos (MARTINS, 2006).

Esses princípios organizadores da família no período colonial perdem o vigor no século XIX, mas ainda permaneceram as referências quanto à família extensa e patriarcal.

O casamento entre famílias ricas e burguesas era usado como um degrau de ascensão social ou uma forma de manutenção de status. Mulheres casadas ganhavam uma nova função: contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães. Cada vez mais é reforçada a ideia de que ser mulher é ser quase integralmente mãe dedicada e atenciosa, um ideal que só pode ser plenamente atingido dentro da esfera da família burguesa e higienizada (D'INCAO, 2006, p. 229).

No entanto, com a revolução industrial que provocou uma forte migração para as cidades e para o processo de urbanização, o Brasil rompe com a tradição agrária, emergindo um novo modelo familiar denominado família nuclear ou burguesa. Esse processo ocorre no país nas primeiras décadas do século XX e

contribuiu significativamente para as mudanças no núcleo familiar, De acordo com Martins (2006, p. 29) nesse novo modelo de família, “a omissão dá lugar a uma nova divisão dos papéis entre os homens e as mulheres. Ao pai cabia prover a família, e a mãe ocupava-se dos cuidados e da educação dos filhos”.

No Brasil a partir dos anos 1990 com as transformações econômicas e políticas houve um redesenho no cenário social e no âmbito da família, ou seja, “sob antigas e novas bases, promove o acirramento da destituição social, da pobreza e das mais diversas situações de precariedade, alterando, portanto, as formas de organização da reprodução social dos trabalhadores e suas famílias” (ALENCAR, 2008, p. 61).

Nesse novo contexto situacional a condição de vida da família dependerá da inserção social de todos os seus membros procurando articular de diferentes formas alternativas para “superar as situações de precariedade social, diante do desemprego ou inserção precária no mundo do trabalho”. Assim, há uma mobilização de todos os membros da família através da luta cotidiana para o provimento de suas necessidades básicas (ALENCAR, 2008, p. 62).

No viés do fator econômico o papel da família enquanto unidade de renda e consumo é evidente. Ainda em seus estudos Alencar destaca que “é nesse espaço que se definem e se articulam as formas de participação no mercado de trabalho, as possibilidades de auferir alguma renda e as decisões quanto ao acesso a bens simbólicos e materiais” (ALENCAR, 2008, p. 62).

Essa busca por inserção social sustentada, muitas vezes, pela ausência de políticas públicas que facilitem o acesso à educação, trabalho e renda colabora para que esta instituição torne privada questões e dificuldades que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

na sociedade brasileira, caracterizada pela lógica da destituição e privação de direitos, a família é uma espécie de garantia ética, moral e material, caracterizada pela lógica da destituição e privação de direitos. Dessa forma, a persistência da família como elemento central para a vida dos indivíduos justifica-se diante da despolitização das questões afetas à reprodução social dos trabalhadores, percebida muito mais como questão de ordem privada do que pública, numa tendência da vida social brasileira. Diante da tendência de despolitização de dimensões significativas da vida social, é no âmbito da família que homens, mulheres, jovens e crianças podem vislumbrar alguma possibilidade de inserção social (ALENCAR, 2006, p. 62).

A família além de se caracterizar enquanto a primeira referência do jovem também pode possibilitar sua inserção social. Na área rural o processo de produção econômica familiar, principalmente nas sociedades tradicionais, é transmitido de geração para geração. “Na era rural de agricultura familiar, a inserção produtiva ocorria naturalmente, pelo fato de haver coincidência do domicílio e do espaço produtivo”. Desta forma, os filhos aprendiam cotidianamente com seus familiares as atividades agrícolas organizando de diferentes maneiras a divisão do trabalho que na maioria das vezes envolvia todos os seus membros e assim, “o trabalho representava uma continuidade entre as gerações” (DOWBOR, 2008, p. 302).

#### 1.4 AGRICULTURA FAMILIAR E FAMÍLIA

Com o advento da industrialização e o forte êxodo rural já mencionados anteriormente, muitas vezes, parece que, com este processo o campo e suas especificidades desapareceram. Nesse sentido Dawbor (2008) destaca que:

Essa dimensão não desapareceu. É importante lembrar que o mundo rural representa ainda metade da população mundial, e de que a metade da população mundial ainda cozinha com lenha. Às vezes, ficamos tão concentrados na ponta da sociedade, nos executivos apressados e nos toyotismos modernos que passamos a achar que só existe isso; esquecemos que o mundo articula, de maneira complexa, eras e ritmos diferenciados (DOWBOR, 2008, p. 302).

Diferentemente do que acontece no espaço urbano, no campo muitas famílias ainda se organizam de maneira tradicional e conseguem manter a residência, ou seja, a propriedade rural enquanto espaço de trabalho, formação educativa, cultural e transmissão de valores. Se considerarmos que o meio rural ainda representa o maior empregador no Brasil com cerca de 17 milhões de trabalhadores, sendo que na indústria são aproximadamente nove (9) milhões e no comércio cerca de sete (7) milhões, pode-se afirmar que políticas públicas de fortalecimento no campo deveriam ser incentivadas (DOWBOR, 2008).

Mesmo com número expressivo de trabalhadores na área rural, o contexto histórico que marca a colonização e a formação do território brasileiro, ainda é permeado de representações sociais que o denominam enquanto atrasado e ultrapassado. No entanto, se refletirmos um pouco perceberemos que a família exerce um papel fundamental para a manutenção da sociedade principalmente no

que se refere à produção de alimentos e a subsistência de famílias que por falta de opção ou por escolha própria permanecem no campo. Nesse debate está presente “as transformações recentes do meio rural e das relações deste com o meio urbano”, esta interdependência nem sempre reconhecida, mas que conta com importantes sujeitos que participam do processo de produção na agricultura brasileira. (WANDERLEY, 2000. P.87).

Considerando da realidade histórica brasileira que vivenciou o êxodo rural intenso e o crescimento urbano, estratégias e políticas voltadas ao campo se fazem necessárias. Políticas que fortaleçam e proporcionem a “criação de novas unidades familiares no meio rural” estimulando o desenvolvimento territorial (ABRAMOVAY, 1999. P. 1). Essas considerações vêm ao encontro aos estudos de Estevam (2009, p. 51) ao expor que “depois de um longo período de descrença sobre o futuro da agricultura familiar, percebe-se na atualidade tentativas de resgate desta categoria, enquanto arranjo produtivo e categoria sócio-cultural de significado relevante”.

Nesse viés, o desenvolvimento rural não ocorrerá de maneira espontânea ou resultando das dinâmicas do mercado. Mas faz-se necessário o planejamento e a elaboração de políticas capazes de promovê-lo provocando uma mudança na visão da elite brasileira do seu meio rural, pois Abramovay (1999, p. 2) aponta que para estas o “esvaziamento social, cultural e demográfico é visto quase sempre como o corolário do próprio desenvolvimento”.

Assim, a agricultura familiar por diversas correntes de pensamento é economicamente inviável. No entanto, os estudos do sociólogo Ricardo Abramovay baseados nos censos de 1995/96 apresentam que a agricultura familiar é avaliada em algo que oscila entre 35 e 45% da produção no setor, tornando a mesma decisiva na oferta agropecuária dos países desenvolvidos.

Embora a definição não seja unânime “a agricultura familiar é aquela em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou casamento”. Isto é, todo o processo organizativo do trabalho e sua execução, em sua maior parte, são realizados em família não apresentando patronato ou relações com vínculos empregatícios e hierárquicos. A própria relação entre os membros familiares diante de seu contexto social designa os papéis de cada componente familiar (ABRAMOVAY, 1998, p. 11).

Além desse processo organizativo, a agricultura familiar contribui para o desenvolvimento econômico do país, desde que, políticas específicas para este

setor sejam planejadas e desenvolvidas pelo setor público. Estas devem apresentar meios e condições para apoiar, orientar, capacitar e manter o agricultor no campo, pois, para Abramovay:

A agricultura familiar é um setor social em torno do qual pode ser construído um ambicioso projeto de desenvolvimento. E é exatamente por isso que ela tem o poder de articular forças tão importantes vindas do movimento sindical de agricultores, dos extensionistas, de importantes setores governamentais e de ONG's (ABRAMOVAY, 1998, p. 12).

O poder público tem um papel inquestionável no planejamento de uma política pública específica para a agricultura familiar. Mais que um papel, é sua responsabilidade, principalmente no que se refere à produção de alimentos. Este debate se fez presente no Seminário Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – Uma nova extensão para a agricultura familiar e integra os estudos de Abramovay (1998) e afirma que a produção de alimentos relacionada a agricultura familiar contraria “o ambiente intelectual do período de predomínio da pequena produção que parecia condenada à produção de feijão, milho e mandioca. Agora a preocupação fundamental é com renda, diversificação, integração a mercados e diversificação”. Outra questão que o autor cita é o termo “produção de subsistência”, o qual foi praticamente banido, não é mais utilizado por não corresponder as características da agricultura familiar presente hoje no meio rural.

Além da produção de alimentos a “agricultura familiar é definida como um valor”. Quando esta se desenvolve no campo pode proporcionar “melhores condições de vida, desenvolvimento sustentável, luta contra a pobreza”. Se a agricultura familiar beneficia de tal forma famílias que vivem no campo e apresentam resultados positivos quando bem planejada, com ações concretas e não debates infundados, Abramovay analisa que

A agricultura familiar é vista como um setor social capaz de contrabalançar a tendência tão própria à nossa sociedade de desvalorizar o meio rural como lugar em que é possível construir melhores condições de vida, de encará-lo como o local em que permanecem aqueles que ainda não enveredaram pela “verdadeira aventura civilizatória”, a urbana (ABRAMOVAY, 1998, p. 8).

No entanto, estudos de Alves (2010) apontam que há concentração da produção em poucos estabelecimentos e nos apresentam dados do Censo Agropecuário de 2006, onde:

“423.689 estabelecimentos (8,19% do total) produziram – considerando-se a produção vendida mais o autoconsumo – dez ou mais salários mínimos (SM) mensais. Eles geraram 84,89% do valor da produção total – dos 5.175.489 estabelecimentos” (ALVES, 2012, p. 276).

Ainda apresenta que mesmo com essa produção estes estabelecimentos apresentam problemas de dívidas com bancos e fornecedores e a “competição desleal do mundo desenvolvido”. Questiona também que os outros 4.751.800 estabelecimentos têm renda bruta muito baixa e que restam “3.775.826 estabelecimentos, que devem abrigar cerca de 11,3 milhões de pessoas (três por estabelecimento) (ALVES, 2012, p. 276).

Em análise a esses dados o autor aponta ainda que:

“A solução do problema da renda somente por meio da agricultura não irá funcionar. Esta renda precisa ser complementada por: Programa Bolsa Família, aposentadoria rural, Bolsa Escola, transporte rural e urbano – para facilitar o estudo dos filhos e o emprego urbano de membros da família –, simplificação das leis trabalhistas – para o emprego em tempo parcial na agricultura – e estímulo ao agronegócio – porque ele tem grande potencial para gerar empregos temporários. É aqui que se precisa ganhar tempo, de modo que as cidades adquiram capacidade para abrigar parte desta população (ALVES, 2012, p. 276).

Assim, as problemáticas e dificuldades das famílias e seus membros que permanecem no campo são inúmeras, ainda enfrentam o preconceito e necessitam de ações que busquem o reconhecimento e a valorização do trabalhador camponês, considerando as diferenças que integram a população do campo que “historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (CALDART, 2002, p. 31).

Diante do contexto até aqui apresentado somando-se aos desafios de efetivar políticas públicas capazes de superar a pobreza de milhares de famílias brasileiras o incentivo a agricultura familiar é uma alternativa e seu fortalecimento é visto como “o principal meio de construção daquilo que em nossa sociedade [...] é visto como uma contradição nos termos: a cidadania no campo” (ABRAMOVAY, 1998, p. 8).

Esse caminho tortuoso e contraditório permeado de desigualdades sociais reflete diretamente na população que necessita buscar sua manutenção na agricultura. Assim, ações planejadas e concretas são necessárias para o



fortalecimento da agricultura familiar, uma vez que, “como é o conhecimento, principalmente o novo conhecimento, que move a agricultura, a extensão rural, comandada pelos agricultores familiares e financiada pelo governo, é fundamental” (ALVES, 2006, p. 3).

Esse público necessita de políticas públicas em todas as áreas, mas principalmente, de incentivos e condições para produção, bem como de uma educação pública que leve em conta suas particularidades e promova o protagonismo familiar e do jovem no campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

Nesse viés, apresenta-se a necessidade de repensar, planejar e efetivar políticas públicas para uma população historicamente a margem da sociedade – a população campesina, principalmente, pequenos agricultores e agricultores familiares que lutam contidamente para sobreviver no campo e por melhores condições de vida. Pois a subalternização do campo em relação à cidade passa também pelo campo da educação, pois, mesmo com características próprias, os estudantes do meio rural acabam, na maioria das vezes, por receber o padrão do processo educativo voltado às cidades, sem levar em conta o contexto social em que está inserido.

## CAPÍTULO 2

### A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO URBANO E NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A organização da instituição denominada família vai seguindo, conforme já mencionado anteriormente, as transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade. Nessa trajetória está presente, portanto, uma questão recorrente: qual o papel da família em relação à educação escolar dos filhos? Em outras palavras, como deve ser a relação entre essas instituições?

No que se refere aos métodos praticados nas escolas urbanas, a temática da relação entre família e escola tem sido bastante investigada, como se pode observar nos trabalhos de Campos (2011), Oliveira e Araújo (2010) e de Faria Filho (2000), por exemplo. No contexto da Pedagogia da Alternância a mesma temática tem sido objeto de estudos, embora com menor intensidade do que na escola urbana, conforme sugere a leitura de autores como Fank (2007) e Haygert (2000).

Neste capítulo, organizado em três tópicos, se discute, pois, no primeiro, a questão da relação entre família e escola na escola urbana; no segundo, a questão dessa relação na Pedagogia da Alternância, abordando-se, em especial os pressupostos que sustentam esse método pedagógico; então, no terceiro tópico apresentamos, mais especificamente, a questão da participação da família na Pedagogia da Alternância e mencionamos alguns estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Paraná, os quais, apesar de sua relevância, não discutem a questão da relação que se analisa nesta dissertação.

#### 2.1 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTO URBANO

Esse processo de relação família e escola e as crescentes preocupações de como estas duas instituições interagem já permeava o contexto educacional no início do século XX, “ela aparece principalmente com o discurso escolanovista, com o movimento higienista e com algumas práticas empreendidas por alguns intelectuais” (CAMPOS, 2011, p. 2).

Em meio a várias propostas e formas de reestruturar o ensino para atender as exigências do Mercado no Brasil, Campos expõe que, no Brasil “essa crescente preocupação em instruir e educar as massas populares, para garantir o progresso e o desenvolvimento da nação, se iniciou no século XIX, logo após a Independência” (CAMPOS, 2011, p. 3).

A educação do povo passou a ser utilizada enquanto estratégia para a construção de uma nação fundamentalmente pautada em ideias liberais e iluministas, tendo a priori a ordem e a civilidade. A família dentro dessa nova ideologia através do seu processo de educação individual já não atende mais os pressupostos do sistema. Assim, o método mútuo, uma forma de instrução rápida e coletiva, passou a ser utilizado nas escolas com o intuito de economizar tempo e gastos (FARIA FILHO, 2006).

Considerando o intenso processo de urbanização e desenvolvimento industrial que carregavam consigo a bandeira de uma sociedade moderna e republicana pautada no progresso da nação, passou-se a exigir novas qualificações dos trabalhadores. Nesse sentido, Campos aponta que não era somente o ensino razão de preocupações, mas também, “os materiais utilizados, os programas e os conteúdos das disciplinas, a construção de um espaço específico, a equipe pedagógica e a formação dos professores, entre outras questões” (CAMPOS, 2011, p. 4).

Nesse sentido, o início da República foi marcado pela preocupação em renovar a educação, uma pedagogia nova, que de fato levasse o conhecimento às massas populares. Foi nesse momento que surgiu o movimento de renovação da escola primária. Como destaca Silva (2008), o objetivo desse novo regime era “instruir e civilizar” por meio da educação. Pela reforma educacional, Lei nº 88, de 8 de setembro de 1982, surgiram os grupos escolares e uma valorização no que se refere aos materiais pedagógicos e à organização do tempo e da rotina escolares, ocorrendo também uma renovação no currículo escolar (CAMPOS, 2011, p. 4).

O que podemos pontuar nesse novo cenário é que a família é considerada ineficiente no processo de educar, esta responsabilidade foi transferida para a instituição escolar. Assim, aparecem novos discursos educacionais e aos poucos foram sendo adotadas novas temáticas e políticas. De acordo com Campos (2011) a família perde sua função de educar, mas reaparece, através do ideário de uma pedagogia e escolas novas, com a intenção de colaborar na educação dos filhos.

Então a partir do lema “instruir e civilizar” volta-se um olhar para a família enquanto colaboradora desse processo educativo. O movimento escolanovista ou Movimento de Escola Nova abordou essa ideia e propôs a aproximação entre as duas instituições: família e escola. Esse movimento, composto por diversos intelectuais, dentre eles: Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Álvaro Alberto e Paschoal Lemme, propunha a implantação de um novo modelo educativo baseado “nas especificidades da infância e do conhecimento científico” (CAMPOS, 2011, P. 05).

Em suas análises sobre a relação família-escola Faria Filho (2000, p. 46) explana que “a relação entre escola e família é, sempre, relacionada às mudanças sociais em curso, à vida na cidade e à necessidade do concurso de ambas para a formação do cidadão-trabalhador, higiênico e ordeiro”. Para esse mesmo autor,

A vida social completa está na cidade. A família e a escola são suas partes mais importantes. A cidade há de interessar-se por elas, cooperando em seu desenvolvimento, pois que de outra forma não podem progredir. Onde não houver famílias bem constituídas, onde não existir escolas bem organizadas, aí não se encontrará a civilização. [...]. A família, a escola e a cidade hão de ver no menino uma esperança da pátria, donde deve brotar um cidadão digno e prestante. Elas têm de oferecer para esse fim um ambiente favorável, cuja formação compete aos professores e a todos aqueles que forem modelos da vida social (FARIA FILHO, 2000, p. 46).

Como vimos, nas décadas de 1920 e 1930 “a chamada pedagogia da escola nova entra em cena, redefinindo a natureza infantil e o lugar do conhecimento sobre ela produzido, nas teorias e nas práticas da educação” (CARVALHO, 2001, p. 302). Esse movimento vem ao encontro às reclamações de professores e outros agentes educacionais que apontavam o desinteresse dos pais na participação escolar de seus filhos.

Por outro lado, estudos têm detectado também que, nas primeiras décadas do século XX, o afastamento da família da escola, resultante em boa parte da ação dos defensores e instituidores da escolarização, é uma preocupação constante destes mesmos agentes (Faria Filho, 2000). Postados no interior de um campo que ganhava cada vez mais especificidade e legitimidade, os professores e outros agentes da educação passam a reclamar do desinteresse dos pais, principalmente das camadas populares, para com a educação dos filhos. A partir de diagnósticos os mais variados, baseados na premissa de que, embora seja fundamental a participação das famílias na educação dos filhos, estas demonstravam, naquele momento, um profundo desinteresse e despreparo para lidar com o assunto, buscava-se projetar e desenvolver ações que visavam reaproximar a família da escola. No seu conjunto, em suas mais diversas elaborações, estas ações mostram uma intenção colonizadora da escola em relação à

família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla (FARIA FILHO, 2000, p. 45).

Mesmo objetivando reaproximar a família da escola, percebe-se que a segunda busca à sua maneira transmitir os seus ideais para a primeira, tendo em vista que a atuação é “complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos” (FARIA FILHO, 2000. P. 46).

Assim, para compreender os objetivos do Movimento da Escola Nova faz-se necessário, primeiramente, explicar sobre a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta instituição foi fundada em 1924 no Rio de Janeiro por um integrante do movimento escolanovista, Heitor Lyra da Silva. Por meio desta instituição, intelectuais tanto da área educacional quanto demais interessados puderam pela primeira se reunir para propor ações que visavam à reforma do ensino brasileiro, bem como difundir suas ideias em todo o território nacional e propor novas práticas educativas (CAMPOS, 2011).

Essa instituição ao organizar sua estrutura de funcionamento criou a Seção de Cooperação da Família com o objetivo de “organizar atividades, como cursos, palestras e exposições (...) que propiciassem a aproximação das famílias dos alunos com a escola” (CAMPOS, 2011, p. 05).

Em 1932, no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE) através das ideias dos intelectuais escolanovistas é elaborado um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento propagava ideias que eram defendidas entre os renovadores da educação destinadas ao governo e a toda população brasileira.

Neste documento estavam contemplados os ideais por um sistema de ensino público e gratuito, sendo o Estado responsável pela educação do povo, atribuição anteriormente atribuída à família. Ainda para os escolanovistas a educação deveria ser de qualidade, laica, única, mista e de caráter obrigatório. Atendendo a esses pressupostos a educação alcançaria todas as classes sociais, sem distinção seja por credo religioso – a educação católica predominava em algumas escolas – dando oportunidade a ambos os sexos, bem como a educação deveria relacionar trabalho, formação e vida. O movimento escolanovista através

dessas ideias visava atender as necessidades de um novo rumo para a educação da época visando atender as necessidades sociais que se apresentavam.

Quanto ao papel do Estado, o documento traz em seu texto:

O Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 2006, p. 193).

Conforme exposto no documento elaborado pelos pioneiros cabe ao Estado, portanto, a responsabilidade de articular o desenvolvimento da relação entre família e escola. No que se refere diretamente ao papel escolar traz em texto que “cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 2006, p. 202).

Na atualidade, as leis brasileiras trazem em seu bojo deveres específicos a estas instituições – família e escola – no que se refere à educação escolar, primando não apenas pela formação intelectual, mas também pela formação ética e social.

Assim a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Esta normativa deixa claro que tanto a família, como a sociedade, quanto o Estado, são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança, ou seja, neste está contido seu processo de formação educacional.

Para normatizar o contido na Constituição Federal, é aprovada em 13 de julho de 1990 o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA). Este enfatiza em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Ainda em seu artigo 19º o ECA contempla o direito à família:

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (BRASIL, 1990).

Este direcionamento das normativas jurídico-legais para a formação integral da criança e do adolescente também está contemplada na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu artigo 1º reafirma o contido nas leis anteriormente mencionadas, ao contemplar que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, vinculando a educação ao mundo do trabalho e à prática social.

Todos esses aparatos servem para normatizar a vida social e comunitária dos indivíduos, porém todos abordam a questão da família e seu papel na educação ou na condução da mesma na vida de seus membros.

O modo como se processam essas relações nas escolas urbanas tem sido objeto de estudo por diversos investigadores. Campos (2011), por exemplo, investigando as origens sobre a relação família e escola realizou apontamentos sobre o início da valorização dessa relação. Expõe em seu estudo que este processo aparece no final do século XIX e início do XX a partir das ideias do movimento escolanovista, conforme já explanado anteriormente neste estudo. A autora em questão analisou que a relação das famílias com as escolas se originaram em uma época de mudanças no contexto social e educativo e a contribuição dos intelectuais da Escola Nova foi significativa no sentido de não conceber a escola como instituição fechada e detentora dos conhecimentos necessários para a educação dos alunos.

Oliveira e Araújo (2010) fazem uma abordagem da psicologia para realização do estudo referente às intersecções e desafio na relação família e escola. Neste contemplaram as opiniões alunos, professores e pais. As autoras explanam

que tanto a família quanto a escola são responsáveis pelo processo educativo do ser humano. Esta relação, muitas vezes, é marcada pela presença de problemáticas, principalmente quando a escola coloca a família como ineficiente no ato de educar e toma para si esta responsabilidade. Apontam ainda que estas duas instituições, mesmo com objetivos distintos, compartilham a responsabilidade de formar crianças e adolescentes visando sua inserção social primando por uma formação crítica, participativa e produtiva.

Ainda de acordo com o estudo em referência, mesmo com tantas alterações na forma de organização da instituição familiar que esta sofreu com o advento da sociedade moderna, continua sendo considerada “a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2010, P. 100).

Outrossim, é no ambiente familiar que o indivíduo tem contato com sua primeira instituição social, adquire seus primeiros hábitos e começa a aprender a viver em sociedade. Neste contexto, Campos baseia-se nos estudos de Bourdieu (1996) enfatizando que “a família desempenha papel fundamental no que se refere à transmissão de valores e comportamentos nas diferentes classes sociais, uma vez que ela possibilita a incorporação do *habitus primário*” (CAMPOS, 2011, p. 2).

Ainda nesse debate sobre a relação família e escola e a importância da participação da primeira instituição no processo educativo de seus membros Guzzo (1990), Fernandes (2001), Parolim (2003), Reis (2007) e Silva (2009) contribuem a partir de diversas produções que proporcionam refletir as mudanças na sociedade e suas influências na educação.

Para Fernandes,

A família também é responsável pela aprendizagem da criança. Já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos (FERNANDES, 2001, p. 42).

Família e escola apresentam suas especificidades, cada uma destas instituições apresenta uma função social diferenciada, mas que, ao mesmo tempo, se complementam. A instituição escolar precisa dialogar com a família, pois “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da



família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa” (REIS, 2007, p. 6).

Nesse sentido, “apesar das transformações porque passam as famílias, elas continuam sendo as chaves para o desenvolvimento do ser humano e fonte primordial para a construção da identidade pessoal e social” (ANGOTTI, 2009, p. 141).

O papel da família aparece enquanto fator relevante em todos os estudos que abordam a relação família e escola. Pois para estudiosos da área não há como desqualificar a família quanto ao seu papel formador, pois esta instituição é o primeiro sistema que o ser humano tem contato e aprende a viver em sociedade.

Nesse sentido Parolim explana que:

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

Diante do exposto é notável a necessidade da existência e fortalecimento da relação família e escola. Estas duas instituições sociais objetivam a formação dos seus membros para a vida social e o trabalho. É importante ressaltar que a escola deve levar em consideração a origem de seus sujeitos e contexto social o qual estão inseridos. Dessa forma, poderá vislumbrar a propor ações que incentivem e motivem os pais a participar de seu espaço.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (Rego, 2003). Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Tais abordagens teóricas salientam a fundamental importância das principais instituições formadoras do ser humano se inter-relacionar em busca de um objetivo comum: a família e a escola. No entanto, existem diversos apontamentos que demonstram a necessidade de se estreitarem estas relações.

No contexto urbano esse é um desafio que integra o cotidiano das instituições tendo em vista as diversas transformações que marcaram a história entre família e escola. Diferentemente do ensino no contexto urbano, a Pedagogia da Alternância já traz a participação da família enquanto um de seus pilares fundamentais.

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Diante dos estudos apresentados até aqui, destaca-se que a família independente de sua estrutura ou contexto social em que se insere, integra diretamente o processo educativo de seus membros, e na Pedagogia da Alternância, não é diferente. Contudo, no método da alternância se espera que a participação das famílias assumam características de protagonismo mesmo diante da educação escolar dos filhos (REIS, 1984; CUNHA, 2000; SETTON, 2002), pois, nesse método, espera-se que a família do jovem exerça um papel muito mais efetivo do que aquele exercido na escola urbana.

Considerar o sujeito dentro de sua totalidade social, de acordo com suas especificidades e vivências vem ao encontro aos objetivos preconizados pela Pedagogia da Alternância. Esta é uma proposta educativa que se espera seja pensada pela comunidade e para a comunidade, numa forma de organização que possibilite aos sujeitos sociais tornarem-se protagonistas de sua própria história.

Na Pedagogia da Alternância o papel e a contribuição da família são fundamentais para a inter-relação entre conhecimento prático e teoria escolar, considerando o meio social dos educandos e suas origens. Para Gimonet (2007, p. 82) “a educação é um todo e só vale pela unidade que sabe estabelecer-se entre os diferentes meios: família, escola, exterior”.

As principais características das CFRs são: a responsabilidade das famílias na gestão de uma associação de pais e alunos; a alternância dos períodos entre o meio de vida socioprofissional e a Casa Familiar onde o educando

exerce na prática uma concepção dialética de formação; a vida dos educandos em pequenos grupos e em internatos; uma equipe de formadores denominados monitores, e uma pedagogia adaptada que se chama Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2009, p. 168).

Dessa forma, família e escola se articulam para efetivar um ensino com bases sólidas, onde “os pais são chamados a participar de toda vida da escola, desde o acompanhamento integral dos filhos quando estão junto a família até na administração, coordenação e manutenção da escola” (NASCIMENTO, 2009, p. 168).

A família é para os filhos a primeira referência e instituição que estes têm contato e que servem de aporte essencial para sua formação com quais aprendem como lidar com os problemas, a se relacionar em sociedade visando sua inserção profissional. Na perspectiva da Pedagogia da Alternância, “esta inserção sócio-profissional é o resultado de um longo processo de maturação do jovem que se desenvolve durante os anos de Alternância entre o meio familiar e profissional, e o meio escolar” (TANTON, 1999, p. 101).

De acordo com os autores Calvó (1999; 2002), Gimonet (2007) e Nascimento (2009), a Pedagogia da Alternância sustenta-se em quatro pilares: o primeiro é a constituição de uma associação responsável pelas Escolas Familiares Rurais, pois para que estas existam e se fortaleçam é necessário que constituam uma organização comunitária de base participativa, em que a associação das famílias, as instituições locais, os profissionais do setor são os responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local.

Este pilar é definido por Calvó (1999, p. 5), o qual define um CEFFA enquanto “associação de famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem, entretanto excluir os adultos”.

Esse primeiro pilar é condição necessária à formação e manutenção de uma CFR, “porque sua existência se vincula a uma organização local de base participativa, em que a associação das famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor são os responsáveis pela gestão e pelo desenvolvimento local” (CALVÓ, 1999, p. 15). Essas associações “não devem se confundir com as tradicionais associações de pais e mestres, que, de modo geral, existem para dar apoio externo à escola na qual estudam seus filhos” (CALVÓ, 1999, p. 15).

O segundo pilar refere-se à proposta pedagógica a qual se especifica enquanto a Pedagogia da Alternância. Segundo Gimonet esta proposta pedagógica significa “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar”. Dessa forma, os educandos inter-relacionam ambiente escolar e familiar, o que favorece o fortalecimento de vínculos familiares e com a propriedade (GIMONET, 1999, p. 44).

Num sentido amplo, alternância significa, conforme contemplado nos estudos de Calvó, um “conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa escola-meio” (CALVÓ, 1999, p. 17).

Essa possibilidade de interação entre escola e meio social demonstra a importância da Escola Familiar Rural como uma alternativa de escolarização desse público, uma vez que “possibilita ao aluno ter acesso à escola, ao mesmo tempo em que permite a ele permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas” (SILVA, 2003, p. 23).

O terceiro pilar baseia-se na formação integral, considerando o contexto social em que o indivíduo está inserido, sua origem, condições econômicas da família e da comunidade, cultura, valores, ou seja, são consideradas todas as características e possibilidades para o desenvolvimento educacional e integral da pessoa, ou seja, proporciona a “formação integral da pessoa, de modo a lhe permitir o desenvolvimento pleno da personalidade e a capacidade de construir seu projeto de vida” (CALVÓ, 1999, p. 17).

Essa formação integral abrange tudo que possa contribuir ou enriquecer a constituição do indivíduo, considerando todos os elementos que se referem ou interferem na aprendizagem, como a organização escolar, a formação dos profissionais, a configuração social, as representações vigentes no meio, o projeto de vida de cada um, as condições socioeconômicas da família e da comunidade, dentre outros fatores.

A formação do jovem pela alternância implica o seu envolvimento em atividades produtivas, “de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas” (SILVA, 2003, p. 24). Ou seja, essa formação busca a interação entre as atividades práticas e a reflexão teórica. Nessa perspectiva educativa “o jovem deve ser o protagonista de sua própria formação” (GIMONET, 2007). Ele deve identificar e sugerir quais conteúdos são relevantes

para seu desenvolvimento pessoal e social. A atenção personalizada é importante nesse processo de formação, “pois a tutoria, o diálogo para revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e às comunidades são alguns dos procedimentos didáticos utilizados para atingir o objetivo da formação integral do aluno” (CALVÓ, 1999, p. 17).

O quarto pilar que sustenta a Pedagogia da Alternância preocupa-se com o desenvolvimento local sustentável. Este prioriza todos os debates e ações que desenvolvam o meio e o mantenham para as futuras gerações. A busca constante das CFRs em promover o desenvolvimento nas comunidades locais é “uma das suas principais características, pois foi este desejo de desenvolvimento local que fez as experiências educativas pautadas na Pedagogia da Alternância surgirem na França e expandirem-se para outros países” (SOUZA, 2008, p. 6-7). O desenvolvimento do meio no qual está inserida uma CFR resulta da interação de diferentes atores (FORGEARD, 1999, p. 64). A interação desses atores é concretizada dentro de dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais, ambientais, numa perspectiva ampla, ou seja, totalizadora ou global.

A partir da interação dos sujeitos, quando há interesses em comum, são conduzidas ações de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos visando o bem estar econômico e social das pessoas que vivem nesse meio (FORGEARD, 1999). Portanto, quando os atores de um determinado contexto compartilham interesses de desenvolvimento em comum, eles podem utilizar as CFRs como “espaço de socialização de suas idéias e como lugar de partida para as ações e concretização dessas idéias” (SOUZA, 2008, p. 7).

Apesar de identificarmos cotidianamente nas propagandas televisivas, materiais impressos e de estar bastante consolidado no discurso e na prática de “organizações não governamentais, de movimentos sociais diversos e, mais recentemente, na mídia, a discussão em torno da sustentabilidade parece ainda estar longe dos projetos pedagógicos da escola convencional” (SOUZA, 2008, p. 08). Pautados nessa afirmação pode-se dizer também, “que a centralidade que as CFRs dão ao debate sobre desenvolvimento sustentável as distingue de todas as outras” (SOUZA, 2008, p. 8).

Assim, pode-se perceber a importância dada à participação das famílias na Pedagogia da Alternância. Os pais além de constituírem uma associação para a manutenção das escolas, a qual abrange aspectos jurídicos, econômicos e de

gestão, são considerados principalmente como coeducadores no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos (CALVÓ, 1999). Ou seja, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem (GIMONET, 2007, p. 19).

Nesse contexto, Tanton (1999), entende que as instituições que praticam a Pedagogia da Alternância, atualmente surgem “porque os pais querem, por um lado, permanecer implicados na educação de seus filhos” e, “por outro lado, agir coletivamente para um desenvolvimento rural planejado e a serviço da comunidade”.

Enfim, esses pilares são concretizados porque há envolvimento entre os diferentes atores sociais durante todo o processo educativo e a relação família e escola é fundamental para o desenvolvimento da educação na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Fank (2007, p. 125) apresenta em seus estudos que “todas as ações realizadas pelas famílias no dia-a-dia, no trabalho, no lazer, na organização da propriedade, enfim, nos diversos momentos de interação entre pais e filhos, tem presente uma dimensão educativa”. Continua a autora, afirmando que a relação entre pais e filhos torna-se educativa de maneira consistente e total, não só no aprendizado de técnicas de trabalho ou da organização da propriedade, pois “em muitas dessas ações, incorporam-se aprendizagens e saberes humanos, religiosos e culturais, profissionais e costumes que, muitas vezes, são passados de pais para filhos por várias gerações” (idem).

É por essa razão que Oliveira (2008, p. 391) defende em seu trabalho que não se pode desprezar o conhecimento que os pais têm no contexto da agricultura, pois dessa forma é possível relacionar “o conhecimento da escola com o saber da propriedade” em benefício de todos os envolvidos no processo, sobretudo, da comunidade.

Esse conhecimento partilhado vem ao encontro aos estudos de Gimonet ao afirmar que “a Pedagogia da Alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A Pedagogia da Alternância é uma Pedagogia da Parceria” (GIMONET, 1999. p. 45).

Esse contexto mostra a necessidade do estabelecimento de parcerias para a gestão da Pedagogia da Alternância, tendo em vista que a família apresenta-se enquanto pilar fundamental e, seu envolvimento no processo de formação de seus filhos imprescindível.

A Alternância permite essa Pedagogia da Realidade, da Complexidade, essa necessária educação sistêmica para preparar os atores do futuro neste nosso mundo em movimento. Ela pode contribuir com isso, desde que não seja reduzida a um simples método pedagógico, desde que ela seja um instrumento de uma escola da democracia (GIMONET, 1999, p. 48).

Nesse quadro situacional consiste o desafio de incentivar as famílias a conhecerem, compreenderem e participarem não só do processo de ensino aprendizagem de seus filhos na Pedagogia da Alternância, mas de estabelecerem um espaço de participação reconhecido pelas instituições de ensino e pela própria comunidade.

### 2.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Conforme já explanado neste capítulo, a relação família e escola tem sido temática em debate constantemente tanto por pesquisadores quanto por gestores das unidades de ensino. Com o advento da modernidade e da urbanização as estruturas e formatos de famílias se alteraram, bem como, o papel de cada membro que a constitui, influenciando no comportamento e na maneira de conduzir a educação de seus filhos.

A legislação brasileira pela Constituição Federal - CF de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990 conferiu importância e relevância à família. A primeira destinando um capítulo específico apresentado em seu Capítulo VII que trata “Da família, da criança, do Adolescente e do ancião”; o segundo em seu Capítulo III aborda o direito à convivência familiar e comunitária.

A contribuição da legislação aliada à mudança histórica da trajetória familiar imprimiu novos valores, conceitos, alterou papéis e criou novos arranjos familiares tão perceptíveis neste início de século. Nesse sentido,

o modelo familiar [...] vive transformações graduais mas extremamente profundas, dado que a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais contribuem para e emersão de um novo padrão de convivência e referências identitárias. Mesmo com tantas mudanças a escola continua fazendo parte do cotidiano das famílias e sendo a principal instituição de referência no processo educativo de seus filhos (SETTON, 2002, p. 111).

Faria Filho (2000) afirma que sociólogos da educação têm continuamente chamado a atenção para a implicação da instituição familiar no contexto da educação escolar. Para esse autor, essa temática perpassa diferentes áreas do conhecimento e é motivo de preocupação e pesquisas diversas, seja para compreender o que acontece no ambiente escolar e de que maneira o ambiente familiar o influencia.

“A forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias varia enormemente” (FARIA FILHO, 2000, p. 44), dependendo da classe social dos sujeitos, se a escola está localizada no meio urbano ou rural, do número de filhos, da ocupação dos pais, das tradições e valores familiares que atravessam gerações, da estrutura e escolarização das famílias, dentre outros fatores.

O contexto social em que a família está inserida, suas vivências e experiências influenciam diretamente na maneira em que esta se relaciona com a escola e conduz o processo educativo de seus filhos. Carvalho (1989, p. 70) afirma que “é fundamental reafirmar a escola como agência transmissora de um saber organizado. Mas também é preciso reconhecer que a própria crítica desse saber só é possível quando a escola souber valorizar o conhecimento que se constrói fora dela”.

Assim, a escola exerce papel fundamental no processo educativo da sociedade, influencia comportamentos, transmite novos valores pela ação e ideais de professores e educadores. No entanto, a família é a primeira instituição, grupo social que o ser humano faz parte e que se torna a principal responsável pela transmissão de conhecimento e valores a seus membros, mesmo em período de constantes transformações impostas pelo formato de sociedade que vivemos pautadas no individualismo e na competitividade.

Neste contexto, Reis (1984, p. 99) em seus estudos aponta que:

Para alguns, família é a base da sociedade e garantia de uma vida social equilibrada, célula sagrada que deve ser mantida intocável a qualquer custo. Para outros, a instituição familiar deve ser combatida, pois representa um entrave ao desenvolvimento social; é algo exclusivamente nocivo, é o local onde as neuroses são fabricadas e onde se exerce a mais implacável dominação sobre crianças e mulheres.

Diante da complexidade da família que apresenta diferentes estruturas e sofreu diversas mudanças ao longo de sua trajetória Reis é enfático ao afirmar seu



papel de dominação ideológica sobre seus membros, mas ao mesmo tempo garante que o que não pode ser negado é sua importância “tanto no nível das relações sociais [...] quanto ao nível da vida emocional de seus membros”. Ainda de acordo com o autor “é na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele” (REIS, 1984, p. 99).

Por sua vez, Setton (2002, p. 112) entende que ao se considerar,

a família como um importante elemento na determinação dos destinos pessoais e sociais, nas trajetórias educacionais e profissionais dos sujeitos é preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com outras instâncias socializadoras.

Nesse processo de transmissão de valores culturais e de mediação entre o indivíduo e a sociedade faz-se necessário destacar que “de origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (SETTON, 2002, p. 111), aspectos estes que fazem parte do ser de cada indivíduo os quais carrega consigo em sua trajetória de vida, mesmo que venha integrar outros ambientes como o escolar, por exemplo.

Estudos sobre a importância da família na Pedagogia da Alternância aumentam significativamente. No Estado do Paraná, tendo em vista as características predominantemente rurais em vários municípios e suas experiências na Pedagogia da Alternância, já existe uma boa quantidade de pesquisas realizadas em CFRs paranaenses, como os trabalhos Trindade (2010), Passador (2003), Gnoatto (2000) e Nogueira (1998).

Não obstante, não temos encontrado relatos de pesquisa sobre como se processam essas relações. No capítulo seguinte, apresento e discuto os resultados que obtivemos em nossa investigação.

## CAPÍTULO 3

### A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NAS CFRs DE CANDÓI E RIO BONITO DO IGUAÇU

*“Vai diminuindo a cidade  
Vai aumentando a simpatia  
Quanto menor a casinha  
Mais sincero o bom dia”  
Pato Fu*

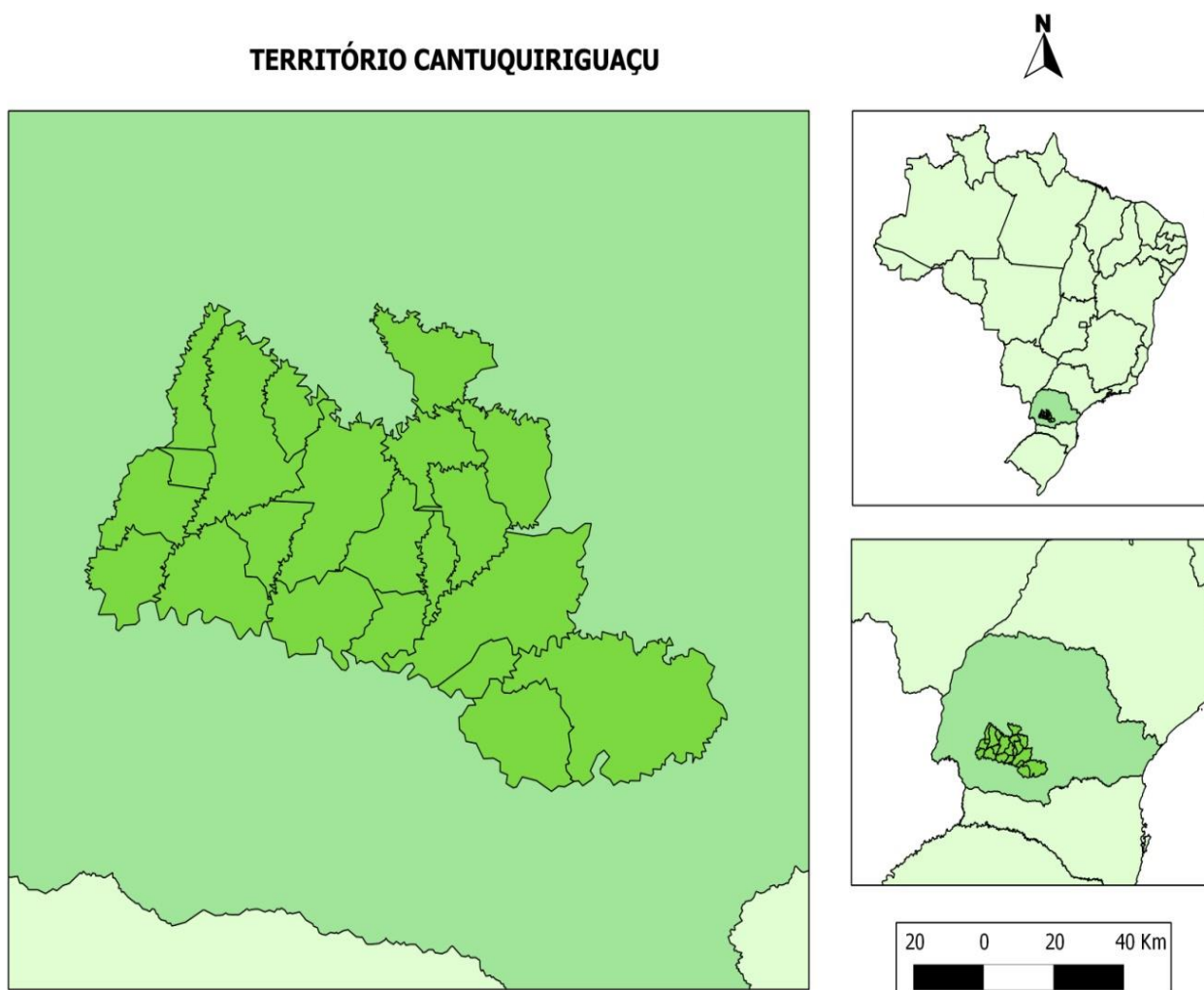
Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa a luz dos referenciais teóricos dos capítulos anteriores, bem como da teoria das representações sociais.

O texto está organizado em quatro tópicos. No primeiro contextualizamos o espaço da pesquisa, caracterizando de maneira detalhada o Território da Cantuquiriguaçu, seu processo de formação e características e apresentamos as Casas Familiares Rurais pesquisadas. Caracterizamos os sujeitos da pesquisa e no terceiro a situação socioeconômica das famílias pesquisadas. Finalmente, no quarto tópico analisamos as relações entre família e escola no contexto investigado.

#### 3.1 O TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU E AS CFRs PESQUISADAS

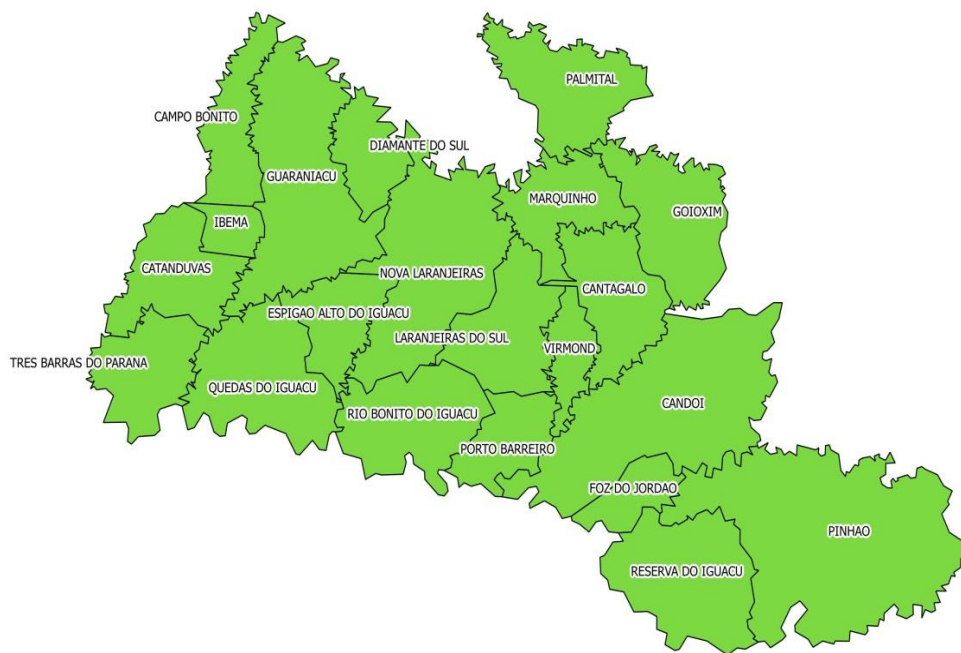
O Território da Cantuquiriguaçu abrange 21 municípios, sendo eles: Campo Bonito, Candói, Cantagalo, Catanduvas, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Foz do Jordão, Goioxim, Guaraníaçu, Ibema, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Pinhão, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Reserva do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras do Paraná, Virmond e Palmital, constituintes do Médio Centro Oeste do Paraná. Esse território é mantido pela Associação dos Municípios da Catuquiriguaçu, conhecida como Cantu, fundada em 07 de agosto de 1984.

A seguir, apresentamos o mapa 1, o qual podemos identificar a localização do Território Cantuquiriguaçu no Brasil e no Paraná.



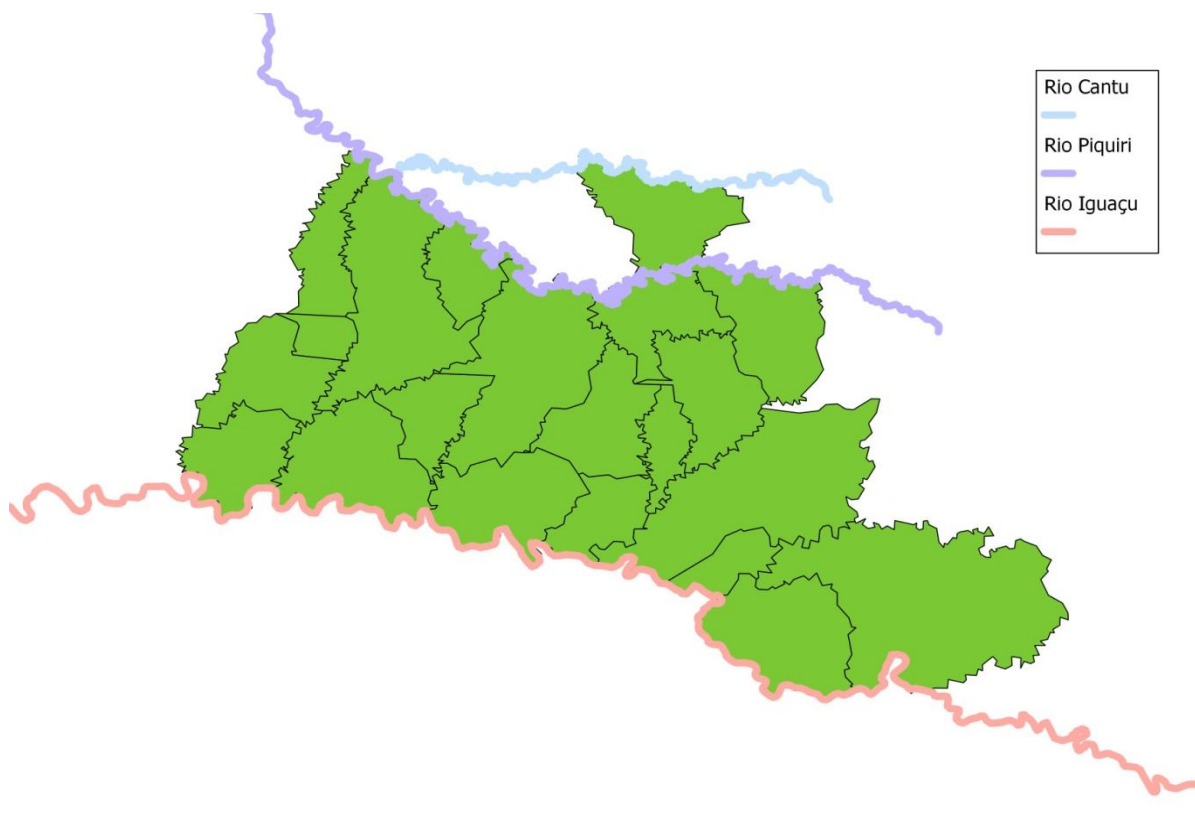
**Mapa 1 – Localização do Território Cantuquiriguaçu no Brasil e no Paraná.**  
Fonte: Elaborado pela autora através do software QuantumGIS (2013)

No mapa 2, a seguir, identificamos os municípios que compõe o Território Cantuquiriguaçu.



**Mapa 2 – Municípios integrantes do Território Cantuquiriguaçu.**  
**Fonte: Elaborado pela autora através do software QuantumGIS (2013)**

O Território Cantuquiriguaçu é delimitado ao norte pelo rio Piquiri, ao sul pelo rio Iguaçu, e na fronteira oeste pelo rio Cantu. Seu nome resulta da junção dos nomes desses três rios, conforme se observa no Mapa 3 (CONDETEC, 2004).



**Mapa 3 – Rios que delimitam o Território da Cantuquiriguaçu.**

**Fonte: Elaborado pela autora através do software QuantumGIS (2013)**

O território possui 13.959,744 quilômetros quadrados e 232.551 habitantes, esse dado representa 2, 2% da população do Estado, dos quais 106.973 (46%) vivem em áreas rurais e 125, 578 em áreas urbanas de acordo com dados do censo demográfico do IBGE 2010. Destes 20.528 agricultores familiares, 4.216 famílias assentadas, três comunidades quilombolas e duas terras indígenas. Ao analisar o diagnóstico socioeconômico realizado pelo Conselho de Desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu – CONDETEC detectou-se que tal Território apresenta altos índices de pobreza, com 26.159 famílias situadas abaixo da linha da pobreza, sendo 10.252 delas residentes na zona urbana e 15.908 na zona rural. Este quadro situacional somado ao déficit habitacional que o território também apresenta com crescimento populacional negativo, pois, muitas famílias na busca por melhores

condições de vida saem do campo e acabam por se instalar nas periferias de seus próprios municípios. (CONDETEC, 2004; 2011).

É importante ressaltar que a mensuração da pobreza no Brasil pauta-se em uma importante linha com critérios de renda estabelecidos pelo Banco Mundial conforme podemos identificar nos estudos de Loureiro e Suliano (2009):

Outra linha de pobreza bastante mencionada no Brasil para dimensionar a pobreza é a estabelecida pelo Banco Mundial que considerava uma pessoa na condição de pobreza absoluta se tivesse um rendimento inferior a US\$1,00 por dia. Atualmente, o valor de referência para a miséria é de US\$1,25 ao dia, enquanto o de pobreza é de US\$2,00. As linhas de pobreza e de miséria do Banco Mundial baseiam-se plenamente na renda e são as mesmas para todo o mundo (LOUREIRO; SULIANO, 2009, p. 7).

Para organização do Território foi criado no ano de 2004 o Conselho de Desenvolvimento do Território Cantiquiriguaçu (CONDETEC) cuja finalidade é estabelecer as diretrizes e prioridades do desenvolvimento no território, agregando maior participação social, em um órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo (CONDETEC, 2009).

O CONDETEC é formado por representantes de variados setores da sociedade, com diferentes concepções de desenvolvimento para o território. Quando da criação do conselho tinha-se por meta estruturar estes segmentos da sociedade para a gerência dos recursos do programa federal “Territórios Rurais”, que posteriormente foi substituído pelo programa “Territórios da Cidadania”.

Para compreendermos as relações de poder presentes num território Raffestin afirma que:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator “territorializa” o espaço. (...) O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Conforme o diagnóstico do território, percebemos que este é profundamente marcado pelas suas características rurais e estrutura fundiária predominantemente de agricultura familiar principalmente de subsistência, contrastando com o

predomínio do plantio de soja e trigo, produtos de utilização intensiva de tecnologia, onde a soja marca presença no mercado mundial de comercialização de grãos.

Alicerçado nessas informações, o CONDETEC organizou metas e estratégias para o desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu priorizando o trabalho através de câmaras setoriais com ênfase em Educação e Cultura. A sociedade civil apresenta relevância fundamental para o desenvolvimento da região, bem como “propõe-se a formação/educação dentre as principais estratégias para potencialização e qualificação desta capacidade social” (CONDETEC, 2009, p. 6).

Dentre os eixos prioritários está a formação e educação do campo, esporte, cultura e lazer, apresentando como diretriz a realização de formação ampla na sociedade, ampliação da educação do campo e formação profissionalizante. Quanto as principais estratégias de desenvolvimento nesta área, destaca-se:

Dado a importância econômica, social, ambiental e da necessidade de valorização política e cultural (da educação) do campo no território, ampliar as experiências e iniciativas de educação do campo qualificando-as através da capacitação de educadores no programa <<Saberes da Terra>>, para construção de conteúdos e metodologias adequadas, e reconhecimento do regime de pedagogia da alternância (CONDETEC, 2009, p. 9).

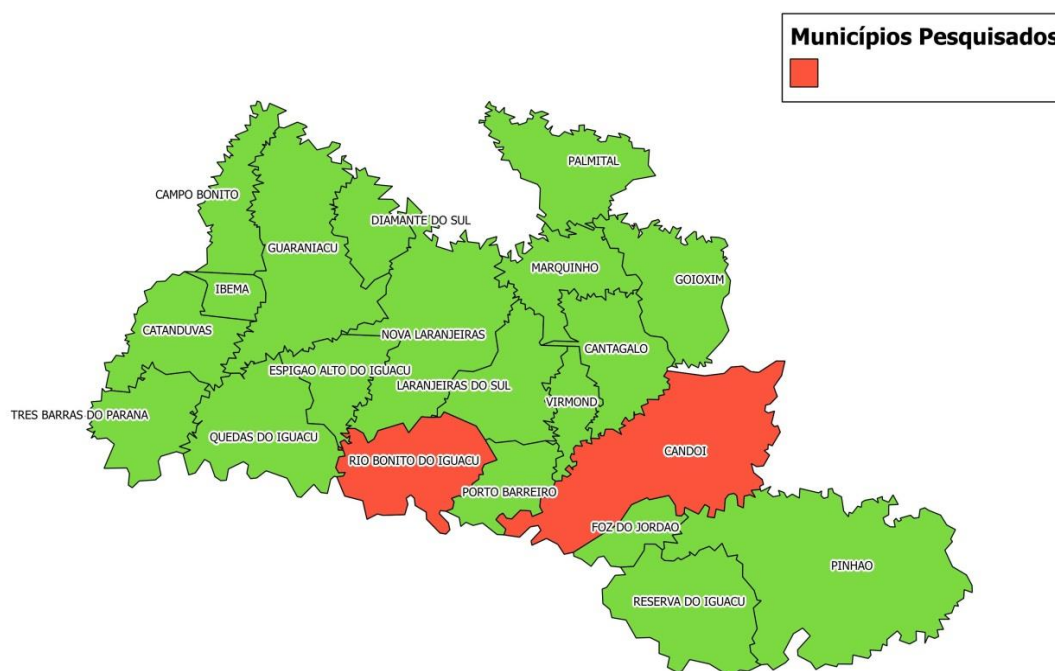
É nesse contexto social, marcado por um quadro de vulnerabilidade relevante e exclusão social das famílias, baixo índice de Desenvolvimento Humano e crescimento populacional negativo justificado pela falta de oportunidade de trabalho que estratégias de desenvolvimento territorial foram adotadas visando a superação desta situação. Após a organização desse espaço inúmeras conquistas começam a se realizar, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), “que além da formação, pesquisa e extensão, traz significativos investimentos financeiros e muitos novos profissionais capacitados em áreas estratégicas para o desenvolvimento do território” (CONDETEC, 2009). Neste espaço territorial com características predominantemente de agricultura familiar de subsistência é que se situam as duas instituições pesquisadas.

É importante destacar que o município de Palmital passou a integrar o Território Cantuquiriguaçu a partir do ano de 2010<sup>1</sup>. Então os dados gerais e socioeconômicos deste município ainda não estão presentes nos diagnósticos do território que foram realizados anteriormente.

---

<sup>1</sup> O município de Palmital passou a compor o Território Cantuquiriguaçu a partir do ano de 2010, conforme reformulação do Estatuto Social da Associação dos Municípios.

Na figura seguinte apresentamos os municípios de Candói e Rio Bonito do Iguaçu que contém as CFRs pesquisadas. Estas foram selecionadas por apresentarem diferentes modalidades de ensino que se utilizam da Pedagogia da Alternância enquanto metodologia.



#### Mapa 4 – Municípios Pesquisados

Fonte: Elaborado pela autora a através do software QuantumGIS (2013)

Para compreendermos o contexto social o qual os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos faz-se necessário apresentarmos o perfil de cada município com dados do IBGE, Cadernos IPARDES e diagnósticos do Território Cantiquiriguaçu 2004 e 2011.

O município de Candói foi instalado em 1993, possui 1.509,059 km<sup>2</sup> de área territorial, com uma população de 14. 983 habitantes, sendo 7.026 residentes na área urbana e 7.957 na área rural (IPARDES, 2012).

Candói está entre os municípios do território que possuem maior extensão juntamente com Pinhão, Guaraniaçu e Nova Laranjeiras. No entanto, também se caracteriza enquanto município com maior concentração de terras conjuntamente com os municípios de Foz do Jordão e Reserva do Iguaçu (CONDETEC, 2011).



O município de Rio Bonito do Iguaçu também foi instalado em 1993, conta com uma área territorial de 685, 189 km<sup>2</sup> e 13. 661 habitantes, sendo 3.322 na área urbana e 10.339 na área rural (IPARDES, 2012). Neste estão localizados os dois maiores Assentamentos da América Latina: Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, o que explica o predomínio rural neste município.

No que se refere a população percebemos que, conforme dados do Plano Safra Territorial 2010-2013 elaborado pelo CONDETEC (2011) houve migração do campo para a cidade se compararmos censos do IBGE 2000 e 2010. Esta situação pode ser observada na tabela a seguir.

Município	Área Km2	%	População Censitária									Censo 2000 - 2010	
			2000 <sup>(1)</sup>					2010 <sup>(2)</sup>					
			Urbana	%	Rural	%	Total	Urbana	%	Rural	%	Total	% Variação
Campo Bonito	429,306	3,1	2.244	44%	2.884	56%	5.128	2.580	59%	1.827	41%	4.407	-14,06%
Candói	1.509,06	10,8	5.158	36%	9.027	64%	14.185	7.011	47%	7.971	53%	14.982	5,62%
Cantagalo	583,52	4,2	7.312	57%	5.498	43%	12.810	8.509	66%	4.443	34%	12.952	1,11%
Catanduvas	589,604	4,2	4.944	47%	5.477	53%	10.421	5.344	52%	4.864	48%	10.208	-2,04%
Diamante do Sul	345,981	2,5	1.115	30%	2.544	70%	3.659	1.405	40%	2.105	60%	3.510	-4,07%
Espigão Alto do Iguaçu	320,87	2,3	1.572	29%	3.816	71%	5.388	1.646	35%	3.031	65%	4.677	-13,20%
Foz do Jordão	233,631	1,7	4.312	68%	2.066	32%	6.378	3.929	73%	1.490,00	27%	5.419	-15,04%
Goioxim	701,594	5,0	1.832	23%	6.254	77%	8.086	1.756	23%	5.748	77%	7.504	-7,20%
Guaraniáçu	1.240,06	8,9	8.126	47%	9.075	53%	17.201	7.800	53%	6.783	47%	14.583	-15,22%
Ibema	150,039	1,1	4.438	76%	1.434	24%	5.872	4.941	81%	1.125	19%	6.066	3,30%
Laranjeiras do Sul	673,313	4,8	23.562	78%	6.463	22%	30.025	25.039	81%	5.744	19%	30.783	2,52%
Marquinho	510,307	3,7	568	10%	5.091	90%	5.659	523	10%	4.460	90%	4.983	-11,95%
Nova Laranjeiras	1.210,88	8,7	1.813	15%	9.886	85%	11.699	2.375	21%	8.864	79%	11.239	-3,93%
Pinhão	2.001,78	14,3	13.734	48%	14.674	52%	28.408	15.323	51%	14.910	49%	30.233	6,42%
Porto Barreiro	365,181	2,6	412	10%	3.794	90%	4.206	688	19%	2.971	81%	3.659	-13,01%
Quedas do Iguaçu	827,928	5,9	19.626	72%	7.738	28%	27.364	20.988	69%	9.597	31%	30.585	11,77%
Reserva do Iguaçu	830,968	6,0	3.340	50%	3.338	50%	6.678	3.921	54%	3.406	46%	7.327	9,72%
Rio Bonito do Iguaçu	685,189	4,9	1.878	14%	11.913	86%	13.791	3.325	24%	10.335	76%	13.660	-0,95%
Três Barras do Paraná	506,959	3,6	4.931	42%	6.891	58%	11.822	6.095	52%	5.729	48%	11.824	0,02%
Virmond	243,571	1,7	1.399	35%	2.550	65%	3.949	1.880	48%	2.070	52%	3.950	0,03%
<b>Total do Território</b>	<b>13.959,744</b>	<b>7,0</b>	<b>112.316</b>	<b>48%</b>	<b>120.413</b>	<b>52%</b>	<b>232.729</b>	<b>125.078</b>	<b>54%</b>	<b>107.473</b>	<b>46%</b>	<b>232.551</b>	<b>-0,08%</b>
<b>Total do Estado</b>	<b>199.880,197</b>		<b>7.786.084</b>	<b>81%</b>	<b>1.777.374</b>	<b>19%</b>	<b>9.563.458</b>	<b>8.906.442</b>	<b>85%</b>	<b>1.533.159</b>	<b>15%</b>	<b>10.439.601</b>	<b>9,16%</b>

**Tabela 1 – Área Territorial e proporção entre população urbana e rural por município.**  
Fonte: CONDETEC (2011)

O que podemos observar diante desse quadro é que a migração do campo para a cidade continua e que no município de Candói houve aumento em relação ao

número de habitantes nos anos de 2000 e 2010, sendo que em Rio Bonito o índice de crescimento populacional foi negativo, com -0,95%.

Observando ainda a variação entre população urbana e rural de todo o Território, identifica-se que a população rural que, em 2000 representava 52% do total, em 2010 representa 46%. Esses dados mostram que no período houve uma diminuição de 6% da população rural.

Esses dados contrastam com as políticas propostas pelo Condetec (2004, 2009, 2011) e com o que preconiza a Pedagogia da Alternância. O Condetec a partir da elaboração de diagnósticos do território propõe ações que visam o desenvolvimento territorial, conforme podemos observar na figura abaixo. No entanto, a permanência das famílias no campo ainda é um desafio a ser superado.

Eixo temático: <b>Infra estrutura e serviços</b>		
Diagnóstico - situação atual		Futuro desejado - desafios
Potencialidades - Forças	Fragilidades - ameaças	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hidroelétrica, pedágios, ferrovia etc;</li> <li>- Potencial turístico inexplorado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de otimização no uso da infra-estrutura e recursos;</li> <li>- Falta de infra-estrutura viária, saneamento;</li> <li>- Dificuldades de acesso à terra e ao crédito;</li> <li>- Falta de regularização fundiária;</li> <li>- Conflito de interesses (reforma agrária);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar e melhorar a infra-estrutura;</li> <li>- Construção do porto seco - terminal de transbordo;</li> <li>- Melhorar a infra-estrutura para facilitar o acesso a pontos estratégicos de desenvolvimento dos municípios do Território Cantuquiriguaçu;</li> <li>- Otimização do uso da infra-estrutura e recursos regionais (central de comercialização);</li> <li>- Garantir infra-estrutura viária de comunicação, lazer, habitação, saneamento, educação e formação;</li> <li>- Infra-estrutura de estradas;</li> <li>- Efetivação de reforma agrária e regularização fundiária;</li> <li>- Projetos estruturantes para regularização fundiária com recursos federais e estaduais (INCRA, ITCG);</li> <li>- Regularização fundiária;</li> <li>- Reforma agrária como principal “chão de fábrica” no território = estratégia prioritária;</li> <li>- Implantação de novas universidades;</li> </ul>
Estratégias		Ações
<b>1. Permanência das famílias no campo - especialmente os jovens</b>		Condição de habitação, acesso as propriedades, estradas, internet etc.;
		Garantir qualidade no acesso rural - Asfalto e calçamentos, logística para escoamento da produção;
		Consórcios municipais para compra de patrulhas para resolver os problemas de estradas;
		Utilizar melhor as infra-estruturas existentes no território;

**Quadro 1 – Ações para o desenvolvimento do território.**  
**Fonte: CONDETEC (2011)**

Também é importante ressaltar que há no território predomínio de estabelecimentos de agricultura familiar, mesmo estes em sua grande maioria ocupando menos área. Apenas nos municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Três Barras

do Paraná e Virmond, os estabelecimentos de agricultura familiar, que são em maior número, também ocupam maior área (CONDETEC, 2011).

O que podemos analisar diante do exposto é que há concentração de terras no território. Mas na contramão deste contexto situacional está um dos municípios pesquisados, Rio Bonito do Iguaçu. Neste todas as 12 famílias pesquisadas residem nos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, com produção voltada a agricultura familiar e gado leiteiro.

A agricultura familiar camponesa, embora esteja espalhada no território, aparece com maior expressão nas áreas de relevo ondulado e fortemente ondulado, onde as condições naturais restringem a mecanização (CONDETEC, 2011). Um exemplo desta situação pode ser observada na fotografia 1. Esta é uma área de Assentamento onde reside uma das famílias pesquisadas no município de Candói.



**Fotografia 1 – Área de assentamento no município de Candói, por Cilmara Cristina Santos. Fonte: Acervo da pesquisa (2012).**

Nesse território estão localizadas as CFRs pesquisadas. A CFR de Candói foi fundada em 15 de abril de 1994, iniciando suas atividades no ano seguinte e atualmente oferece o Curso Técnico em Agroindústria. No ano de 2012 contava com duas turmas de alunos, sendo 13 alunos no 1º ano e 16 alunos no 2º ano, totalizando 29 alunos.



**Fotografia 2 – Casa Familiar Rural de Candói, por Cilmara Cristina Santos.  
Fonte: Acervo da pesquisa (2012).**

A CFR de Rio Bonito foi criada no ano de 1997, iniciando suas atividades em 1998. Conforme levantamento realizado pelas listas de chamada, em novembro 2012, contava com 77 alunos frequentando regularmente as aulas nas modalidades de Ensino Fundamental e Médio, assim distribuídos: 13 alunos no 7º ano, 14 no 8º ano, 15 no 9º ano, 15 no 1º ano do Ensino Médio, 15 no 2º ano e 05 no 3º ano. Ambas CFRs pautam-se na Pedagogia da Alternância enquanto metodologia de ensino.



**Fotografia 3 – Casa Familiar Rural de Rio Bonito do Iguaçu, por Cilmara Cristina Santos.  
Fonte: Acervo da pesquisa (2012).**

Na sequência serão apresentados resultados da pesquisa com professores, monitores, estudantes e familiares.

### 3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para identificar os sujeitos entrevistados utilizamos a letra S de sujeito, seguida da ordem da entrevista (1 para o primeiro sujeito entrevistado, 2 para o segundo e assim sucessivamente). Em seguida a primeira letra de cada grupo, sendo A para Alunos, P para professores, monitores ou coordenadores e F para familiares. Estas letras estarão seguidas, no caso específico dos alunos com as siglas E. F. para ensino fundamental e E. M. para ensino médio. Finalmente para identificar o município ao qual pertencem serão utilizadas as letras C para Candói e R. B. para Rio Bonito do Iguaçu. Dessa forma, o primeiro sujeito entrevistado, por exemplo, ficou identificado enquanto S1PC, sujeito um, professor do município de Candói.

Foram entrevistadas 12 famílias em Rio Bonito do Iguaçu, sendo que no que se refere à escolaridade dos sujeitos entrevistados todos frequentaram a escola fundamental. No entanto, o nível de escolaridade variou da 1ª série do ensino fundamental a 4ª série do ensino fundamental, com destaque para um dos sujeitos entrevistados que havia estudado até a 7ª série do ensino fundamental (este era um avô que serviu o exército e por isso comentou que teve a oportunidade de estudar mais). Destes ainda dois sujeitos afirmaram que só conseguiram aprender a escrever e identificar o nome próprio.

Neste contexto um dos sujeitos entrevistados afirmou:

Meu pai criou nós na roça, não deu estudo pra nós. Era só trabalhar e trabalhar. (S7FRB)

Quanto a idade dos sujeitos, estas variaram de 34 anos a 49 anos no caso das mães e pais. Quanto aos avós (entrevistados em duas famílias), a faixa etária variou de 54 a 74 anos. Quanto a localização das propriedades, sete (7) famílias residem no Assentamento Ireno Alves dos Santos e cinco (5) no Assentamento Marcos Freire.

Além dos familiares dos alunos foram entrevistados também os monitores, professores e coordenadores da CFR, totalizando oito (8) sujeitos. Destes três (3) são contratados pela ARCAFAR SUL e cinco (5) designados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) para atuar junto a esta unidade de ensino.

A formação destes profissionais abrange Administração Rural (Coordenador da CFR), Técnico agrícola, Veterinária, História, Matemática, Inglês, Letras Português e Biologia.

Quanto aos alunos, nesta CFR (Rio Bonito), foram entrevistados em dois grupos. Um grupo do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, no total de 12 alunos e outro grupo formado por alunos dos três anos do ensino médio, totalizando 20 alunos.

No município de Candói, foram realizadas entrevistas com cinco (5) famílias. Quanto à escolaridade dos sujeitos esta também variou de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, sendo um (1) dos familiares com Ensino Superior Completo na área de Enfermagem.

Um dos sujeitos entrevistados justificou sua dificuldade em estudar na infância afirmando que:

Antigamente, (...) o tempo da minha escola, nós os mais velhos tinha que trabalhar para dar de comer os mais novo. (S5FC)

A faixa etária variou de 35 a 52 anos. Uma das famílias reside no centro urbano.

Quanto aos monitores e professores, totalizaram cinco (5) entrevistados. Um (1) cedido pelo governo municipal, um (1) pela ARCAFAR/SUL e três (3) pela SEED. A equipe técnica conta ainda com mais dois (2) monitores cedidos pela ARCAFAR/SUL.

Quanto a formação destes profissionais participaram da entrevista a Coordenadora da CFR com formação na área de Administração que atua na instituição desde 2005, monitor com formação em Agronomia que trabalha na CFR há aproximadamente três (3) meses. Os demais entrevistados possuem formação em pedagogia, matemática e letras. A experiência profissional na CFR acontece há um ano, ou seja, desde o início do ano letivo.

No momento a CFR de Candói oferece somente o Ensino Médio Profissionalizante com o Curso Técnico em Agroindústria, contando com duas (2) turmas, o 1º e 2º anos. O 1º ano com 13 alunos (12 do sexo Masculino e 1 do sexo Feminino) e 2º ano com 16 alunos (13 do sexo Masculino e 3 do sexo Feminino). Dessa forma, foram entrevistados todos os alunos que estavam presentes na sala de aula no dia da entrevista e que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa.

É importante ressaltar que em 2011 iniciou o Ensino Médio Profissionalizante com o Curso Técnico em Agroindústria. No entanto, a turma que estava estudando na CFR cursou o 1º ano do Ensino Médio “normal” em 2010, pois no final desse ano foi aprovado o curso técnico. Então se realizou uma reunião com os pais que aceitaram que seus filhos começassem novamente o ensino médio, mas dessa vez, o Curso de Técnico em Agroindústria.

### 3.3 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS

Na perspectiva de se estudar a relação família e escola na Pedagogia da Alternância, faz-se necessário compreender o contexto social em que os sujeitos pesquisados estão inseridos e como sobrevivem essas famílias.

Uma característica marcante é que as famílias entrevistadas residem em assentamentos rurais, tanto em Rio Bonito do Iguazu quanto em Candói, com exceção de uma família neste último município que reside na zona urbana.

Em Candói, das quatro famílias residentes em assentamentos, todas têm, pelo menos, um membro trabalhando fora, ou seja, o esposo ou filho trabalham em barragens, construção ou corte de pinus para ajudar no sustento da família. No entanto, apontam também que conseguem se manter com a renda oriunda da produção na propriedade:

Mas ele (o esposo) tá trabalhando no pinho né, ele ajuda aqui, por enquanto né. Ano que vem tem ajuda do INCRA, que daí ele não pode trabalhar fora, só na lavora daí. (S1FC)

Dá pra sobreviver com a renda. Mas eu trabalho fora, eu sou enfermeira, trabalho no hospital, mas da sim, claro que dá. Mas trabalho fora mais por que eu gosto, oportunidade de estar trabalhando, se eu não tivesse essa profissão, a gente conseguiria sobreviver da mesma forma. (S3FC)

Olha meu marido ele tem caminhão, então ele trabalha fora, na época de colheita ainda tem frete, e se não, só daqui, consegue manter a família. (S4FC)

Quanto às famílias residentes em Rio Bonito do Iguazu, das doze (12) famílias visitadas cinco (5) afirmaram possuir pelo menos um de seus membros, filho ou esposo, trabalhando fora e outra que obtém como renda principal, a aposentadoria.

Tem que trabalhar fora, agora ele tá meio por casa, mas ele não para em casa, vai pra Santa Catarina, geralmente ele vai pra lá. (S8FRB)

Eu saio trabalhar fora, trabalho por dia, não dá, não dá aí, que a roça nem toda vez da bem né, o que tá ajudando mais a gente é o leite né, o pouco que a gente tem o que ajuda é o leite, fica só na roça não dá. (S9FRB)

(...) e ainda eu tenho a sorte que meu piá trabalha fora, só que e daí ele quer terminar a nossa casa, né, e daí o piá trabalha e me ajuda, e se fosse, só de leite não dá. (S12FRB)

Nóis enquanto os membro véio não né, mas as piizada, rapaziada tem que, porque aqui é muito pequeno o terreno né, e outra coisa que na roça você sabe né, dinheiro é só no final do ano e se corre bem o ano ainda né, e quanto ao dinheirinho da criação é pra ir mantendo a despesa da casa né, a despesa da família, nós temos dois trabalhando fora, três Chico! Tem um que tá passeando ali, dia de folga né. (S10FRB)

Ó, tem no mais pra criação, por causa que a planta já não tá dando muito né, plantamo milho pra criação, mandioca, e coisa pra horta, tem porco também, galinha. Olha, nós somos aposentados, nós da roça quase nós não vive, pra viver quase não tiramos, mais da aposentadoria né mais pra criação né. (S7FRB)



O tamanho das propriedades, segundo informações coletadas durante as entrevistas, pela própria característica de assentamentos varia de cinco (5) a sete (7) alqueires e as famílias se organizam em regime de economia familiar. Produzem uma diversidade de produtos visando a manutenção familiar e, algumas, um outro determinado produto em escala maior para venda.

É uma propriedade de sete (7) alqueires, lidamo com gado e com vaca leiteira, sete alqueires num é muito grande, também a gente planta milho, feijão tipo mais pro gasto, pro sustento da propriedade mesmo, e a gente planta alguma coisa em grande escala pra vende, tipo planta uns quatro, cinco alqueires de soja pra vende daí. (S3ARB)

Plantamo de tudo um pouco, feijão, arroz, milho, miudeza, pipoca, mandioca, de tudo, mexemos com gado também de leite, (...) temos cinco (5) alqueires de terra. (S1FRB)

A gente planta feijão, arroz, milho, e as miudeza, mandioca, batata doce, amendoim, é tudo o que a gente consome né, nós tempos gado, mas não temo gado de leite. (S3FRB)

Nóis plantemo soja, milho, mandioca, arroz, feijão, batata doce, batatinha, de tudo um pouco. (S6FRB)

Ó, tem no mais pra criação, por causa que a planta já não tá dando muito né, plantamo milho pra criação, mandioca, e coisa pra horta, tem porco também, galinha. (S7FRB)

Olha, aqui nós plantamo, é essa terra na verdade não é minha é do meu irmão né, e sobra muita pouca terra pra mim plantar, ele arrenda essa terra, e é só um pedaço que eu planto e daí eu tenho que fazer milagre naquele pedacinho, eu planto arroz, eu planto mandioca, planto batata, amendoim, melancia, feijão, um pouquinho de cada tem ali pra trás, num quadradinho, um quadrado, acho que dá um alqueire mais ou menos, não sobra pro milho ainda, o milho tem que comprar. (S8FRB)

É seis (6) alqueires, ah, nós planta mais é milho, feijão, não plantemo esse ano, mas ainda vamo planta, mandioca, cana, assim, pasto pra criação, né, nós tamo lidando mais com com vaca, os porquinho, a criação mesmo. (S10FRB)

Que nem nós plantamo soja e daí lutamo com o leite né, o leite. (S12FRB)

Essa diversidade de produção é característica peculiar do pequeno agricultor que com um pequeno pedaço de chão planta uma diversidade de produtos visando principalmente o consumo familiar, a manutenção dos animais, ou seja, o sustento da família e da propriedade. Essa produção está relacionada, principalmente, ao cultivo de alimentos e, em Rio Bonito do Iguazu também há incentivo à produção leiteira (CONDETEC, 2011).

### 3.4 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO PESQUISADO

Para conhecer os motivos e razões que levaram os familiares a matricular seus filhos nas CFRs questionamos os sujeitos sobre esse assunto. Dentre as

diversas justificativas pela escolha, destacamos a relação entre formação escolar e trabalho apresentada por uma família:

Porque falaram que na casa familiar o estudo é mais forte (...) que sairia formada pra conseguir um trabalho mais pra frente. (S4FRB)

Nesta perspectiva, percebe-se a preocupação dos pais em formar seus filhos para o mercado de trabalho. Outro argumento bastante presente vincula-se à formação específica voltada à agricultura, tendo em vista que somente uma família não reside na área rural. Dessa forma, a CFR, na perspectiva dos pais, os conhecimentos adquiridos pelos filhos pode contribuir nas atividades realizadas no cotidiano para manutenção e subsistência familiar, conforme podemos observar nas falas a seguir:

Ele na verdade achou que tinha mais fundamento lá, que lá tinha mais prioridade de aprender alguma coisa. A gente que mora na lavoura, daí ele achou melhor lá e tá se adaptando bem lá. (S1FRB)

O motivo é que a gente trabalha na roça, então na Casa Familiar adquire conhecimento pra depois ajuda na lavoura. (S5FRB)

O incentivo na verdade foi do meu tio que teve a filha deles que estudava ali, daí pra gente que tá na agricultura (...) eles vão aprender uma coisa que incentive mais tarde pra ajuda a gente. (S6FRB)

Aprende tudo que tem que aprender sobre agricultura e negócio de criação. (S10FRB)

Ainda neste contexto podemos observar que alguns familiares incentivam seus filhos estudarem na CFR, pois esta se caracteriza enquanto um meio para permanecerem no campo:

O padrasto dele mais que incentivou mais ele, por que ele não gostava de estudar no colégio aqui, queria ir pra um colégio agrícola, (...) daí foi pra lá, e eu não me arrependo de ter posto ele lá. Ele tá gostando, ele tá levando mais a sério os estudos, é o que ele gosta de fazer, por que a gente já é da agricultura né. É um meio de manter ele nesse ramo da agricultura, então pra mim tá sendo excelente ele lá. (S4FC)

Essa colocação vem ao encontro aos pressupostos da Pedagogia da Alternância que visa a formação integral do jovem constituindo-se num meio do mesmo estabelecer um projeto de vida que se fundamenta em atividades em sua própria propriedade. Desta forma, o jovem pode permanecer no campo. (CALVÓ, 1999).

Outra questão que deve ser observada é que as CFRs são instituições públicas e que adotam estratégias para se manter. Dessa forma, organizar e estruturar turmas com um número suficiente de alunos também integra suas ações. Podemos observar na fala do sujeito abaixo que mesmo residente na área urbana, encaminhou sua filha a estudar na CFR:

Eu quando levanto esse projeto desta casa familiar rural e eles foram na minha casa pra pega a (nome da filha) pra estuda eu achei muito bõ, eu achei muito bõ, por dentro de que a gente pode se desenvolver e ficar informada de muita coisa que a gente não sabia. Eu morava lá na outra rua lá em baixo, daí ela estudava no colegião e depois foi pra lá. Que as informação, uns vão passando as informação boa pro outro né, e naquilo lá, chegou a informação e a amiga dela (nome da amiga) foi lá e falo, daí apareceram os professor e foram lá em casa, e daí eu gostei né, achei muito importante. (S5FC)

A partir desses dados podemos inferir que a opinião dos sujeitos está coerente com pressupostos da Pedagogia da Alternância, a qual surgiu para atender as demandas e necessidades da população do campo visando uma formação que relacionasse teoria e prática, formando os indivíduos para permanecer no campo. Essa situação apresentada pelo sujeito cinco (S5) nos mostra que alunos do meio urbano que não tem vínculos com a terra também são alunos da CFR.

Outra situação também contemplada durante as entrevistas foi a questão da dificuldade de acesso a escola. Por residirem em propriedades rurais quando há chuvas o ônibus não consegue fazer o traslado para levar os alunos para a escola. Dessa forma, estudar na CFR colabora para que os alunos não falem às aulas. Isto pode ser confirmado na fala dos sujeitos a seguir.

(...) e aqui quando chove bastante o ônibus não vai, as crianças falham muito (...) então quando ele tá lá, tá estudando direto né, não perde aula. (S7FRB)

(...) e é longe também, daí metade do tempo o ônibus não ia, que nem ano passado foi, atrasado ali, metade da aula. Uma chuvinha, uma garoa, já não ia mais, perdia muita aula né. (S11FRB)

(...) nossas estradas aqui quando chove o ônibus não vai, daí faltam muita aula. (S10FRB)

Das famílias pesquisadas poucas dispunham de meio de transporte próprio. Uma das famílias que possuía em Rio Bonito do Iguaçu afirmou que:

(...) a gente sempre vai levar eles né, chove alguma coisa, o ônibus não vai, a gente pega o carro e vai leva, nunca deixa eles sem aula né. (S6FRB)

Esses apontamentos também nos fazem pensar sobre as condições socioeconômicas das famílias e sugerir que muitas vezes, o que contribui para que os pais optem pelas CFRs não é a metodologia que a mesma trabalha, mas sim, a possibilidade de facilitar o acesso de seus filhos à escola, tendo em vista que os mesmos irão permanecer uma semana toda na instituição e outra em casa:

A questão da alternância, uma semana aqui, uma semana lá, a questão do transporte não precisa o aluno tá pegando ônibus, chuva, sol, estrada, a questão dos professores toda equipe, é os mesmos todos os dias não se troca né, às 40 horas tão aqui e a questão da organização, e a convivência, a convivência em grupo né (...) aqui tem matérias a mais, fica uma semana aqui então acho que tem essa diferença, aqui tem um certificado a mais, ele tem como comprovar algo diferente e outra coisa também é que ele vai passar a experiência na agricultura. (S2PRB)

Dessa forma, não há necessidade de serem conduzidos todos os dias até a escola, bem como, as condições climáticas não prejudicam a frequência dos mesmos às aulas. Estas considerações vêm ao encontro aos estudos de Faria Filho (2000) e Setton (2002) ao explicar que a relação entre família e escola varia muito, dependendo do meio onde estão inseridas.

Considerando que a relação entre teoria e prática integra o que preconiza a Pedagogia da Alternância, questionamos os familiares se os mesmos acompanham e colaboram com as atividades que os filhos levam para desenvolver na propriedade, tendo em vista que o segundo pilar desta metodologia pauta-se na alternância entre ambiente escolar e familiar visando a formação socioprofissional dos jovens (GIMONET, 1999; CALVÓ, 1999; SILVA, 2003).

Tendo-se que a escolaridade das famílias entrevistadas está em média nas séries iniciais do ensino fundamental, quase todos os entrevistados manifestaram possuir pouco conhecimento sobre os conteúdos escolares afirmando que colaboram pouco nas atividades dos filhos, conforme podemos identificar nas falas a seguir:

Quando ele pergunta alguma coisa que ele tem dificuldade, ou se não as vezes ele faz sozinho, quando ele tem dificuldade, alguma coisinha sobre a lavoura, geralmente ele pede pro pai, mas daí a gente ajuda. (S1FRB)

Eu entendo pouco, no mais ele se vira sozinho porque (...) eu não entendo muito, não tem como eu ajuda ele, mas ele se esforça e dá conta de tudo. (S2FRB)

(...) Eu não entendo nada do que vocês fazem né porque o estudo delas (filhas) tá bem acima do meu. (S3FRB)

O pouco que a gente sabe daí a gente ajuda né e o que a gente não sabe nem ela (a filha), falo pra ela tira uma explicação com os professor né. (S9FRB)

Na outra semana ele fica em casa, no dia-a-dia, com a criação, o serviço, até o serviço da casa ele me ajuda, até lavar roupa sabe e traz bastante tarefa, é bastante, eu que tenho que ajudar ainda, e pior que eu tenho que ajudar né, é mais perguntas, daí a gente vai respondendo na medida do possível né, quando eu não sei daí eu peço pra ele levar pra perguntar pros professores né. (S10FRB)

O que eu entendo né, o que eu entendo eu ajudo, e também eu sou daquela né, que fico falando pra eles, vocês façam as tarefas de vocês. Por que ela e eu criamos mais os três irmão, e a gente tá em cima de dois, e eu sempre tô falando pra eles, dando um empurrão pra eles estudar. (S5FC)

Os familiares por possuírem pouca escolaridade por diversas vezes afirmaram que ajudam o mínimo nas atividades trazidas para casa. No entanto, quando a entrevistadora intervinha e questionava sobre aquelas orientações que transmitem para seus filhos que relacionam teoria e prática os mesmos afirmavam com entusiasmo que conseguiam colaborar no processo educativo dos mesmos.

Em alguma coisa, por que o meu estudo é bem menos que do que dele né, a gente mais ensina mais o que a gente sabe na prática, a gente não estudo assim sobre plantação, sobre coisa agrícola, mas a gente pega o jeito na prática, fazendo né, alguma coisa a gente ainda consegue ajudar ele. (S4FC)

(...) quando elas fazem pergunta sobre a lavora, as outras coisa que a gente tem né o que, daí que a gente sabe responde, mas que nem continha, muitos trabalhos que elas fazem eu não sei ajuda porque eu não sei aquela parte (...) essas sim, porque daí elas perguntam como que cuida de uma galinha, como que cuida de um porco, como que cuida de uma vaca, como fecha um ternero, tudo elas trazem no Plano de Estudo, daí essas eu sei responde pra elas né. (S3FRB)

Bastante atividade, ficava a semana toda, de manhã ela limpava a casa, de tarde ela só estudava, até domingo a noite que ela vai pro colégio, (...), ela era bem dedicada, ela se virava né, só que tem dever da família que nós se reunia pra fazer, que tem o trabalho da família né, daí tudo bem, se ela não se virava, (...) nós fazia junto né. (S4FRB)

Os relatos demonstram que os familiares afirmam ter dificuldades de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos filhos, pois os conhecimentos que possuem relacionados à prática voltada ao trabalho acabam não sendo considerados como conhecimento que favorece o aprendizado escolar. Esta situação nos remete a reflexão sobre a influência do ideário neoliberal já apontados no Capítulo II desta pesquisa, onde a família era considerada ineficiente para ensinar.

Também podemos constatar a preocupação dos familiares quanto ao Plano de Estudo que se caracteriza enquanto um instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância. Este deve ser socializado com a turma no retorno às atividades escolares.

Quanto à participação dos familiares nas CFRs, questionamos sobre a forma como participam (reuniões, associações, atividades, etc.) ou como são chamados a participar. Houve contradições quanto às respostas, conforme observamos nas falas que seguem.

Antes chamava, agora não, faz tempo, esse ano não teve reunião. (S1FC)

Esse ano não. Ano passado sim. (S2FC)

Consigo, esse ano fui acho que em uma né, no ano passado acho que foi duas que eles fizeram durante o ano né. (S4FC)

Eu fui numa reunião lá que teve na casa Familiar, dia de semana daí, e eu daqui lá na Casa Familiar eu já fui lá, só que daí a gente tem que ajeitar condução pra ir né, por que é longe pra gente ir de a pé. (S5FC)

Diante dos relatos apresentados, quanto a esta CFR não houve clareza quanto à definição se houve reunião durante o ano letivo. No entanto, percebe-se que os pais não estão presentes no cotidiano da instituição.

Ainda neste contexto seguem relatos de sujeitos da outra CFR pesquisada:

Eu não fui na Casa Familiar (...) não estava bem, não deu para mim ir. (S1FRB)

Particpei de uma reunião. (S2FRB)

(...) acho que uma ou duas reunião esse ano. (S3FRB)

Foi o pai dela, que eu tava doente, daí foi ele né, que tinha que pega o boletim também né. (S4FRB)

Eu acho. Isso aí a gente tem sempre que tá participando, mesmo não podendo. Ir na reunião, que eu não posso ir, mas a gente tem que sempre tá indo lá pra ver como que tá o andamento né, a gente vai lá que eles recebe a gente, qualquer dia eles recebe a gente lá, a gente pode chegar lá que tá em casa. (S5FRB)

Sim, na escola teve no começo do ano e daí a gente sempre quando nós vai seguido na casa familiar, na verdade sempre. (S6FRB)

Eu não fui em nenhuma reunião, não sei se a mãe dele foi... ela foi. Foi no começo do ano. (S7FRB)

Fui numa reunião só, aquela que teve festa, depois não fui mais. (S8FRB)

Eu já fui numa reunião. (S9FRB)

Óia, teve, só que eu não fui em nenhuma ainda, é difícil, é longe né, nós ir daqui pra lá, é pra lá do Rio Bonito um tanto né, o ano passado eu fui em duas reunião. (S10FRB)

Não, até agora não. É que tamo colhendo daí tamo trabalhando e quando tem serviço não tem como nem sai (...) agora hora de plantio e coisa, daí a gente podia ir mais fácil né. (S11FRB)

Essa manifestação dos familiares demonstra que não há um vínculo direto dos mesmos com a instituição. Nenhum dos entrevistados relatou uma forma diferenciada de participar da instituição além de uma ou duas reuniões durante o ano. Não identificamos famílias que integram alguma associação para gestão escolar conforme preconiza um dos pilares da Pedagogia da Alternância.

É importante destacar que um dos fatores que pôde ser observado in loco pela pesquisadora durante as visitas às propriedades rurais é que a distância das residências dos familiares é grande em relação à localização da CFR em ambos os municípios. As propriedades se localizam em sua grande maioria em áreas de assentamentos rurais ficando a mais de 50 km de distância da instituição de ensino. As estradas são de terra ou cascalhadas e quando chove o acesso fica difícil. Conforme relatado anteriormente pelos familiares nem o ônibus escolar consegue chegar até esses locais. Esse foi um dos motivos marcantes que os pais optaram por matricular seus filhos nas CFRs.

No que se refere à participação da família para a aprendizagem dos filhos no método da Pedagogia da Alternância questionamos os familiares sobre a importância deste processo:

Toda vida, ele traz bastante coisa pra ver em casa, ele me ajuda, as vezes eu peço pra ele me ajudar as vezes que eu também não sei e ele me ajuda né. O que ele aprender lá e ajuda a gente, e a gente também ajuda ele, ainda mais agora que a gente vai fazer plantio do negócio de horta né. Mas muita coisa ele não sabe, daí ele ajuda a gente e a gente ajuda ele, a gente vai trabalhando junto daí né. (S1FC)

Eu acho que é. Com certeza. Eu acho que tudo que eles fazem ali, na lavora nem tanto, mais na criação, vacina em gado, às vezes nos abates de porco, eu acho que tudo isso colabora. (S2FC)

Com certeza né, com certeza é muito importante. Tem alguma coisa na lavora que a gente pode explicar, dizer olha é assim ou não é assim né, por que ele começou tá fazendo 2 anos que ele tá lá na casa familiar rural, então ainda é pouco tempo dele lá né então muitas coisas ele aprende , ele traz coisas novas de lá pra casa também né, explica pra gente como se planta, como não se planta, como que é, como que não né. (S4FC)

Eu acho muito importante, isso aí incentiva ele a participar mais das coisas, é muito bom. (S2FRB)

Ah sim, é muito importante né por que o que elas aprendem lá elas trazem pra nós e o que nós sabemos aqui eles levam pra lá né. Eles repassam um pro outro e depois um sabe uma coisa, outro sabe outra e depois eles repassam um pro outro lá né. (S3FRB)

Eu acho né, por que a força dos pais pros filhos é tudo né, pelo menos eu acho que tem que ser assim né, que os pais têm que se dedicar né. (S4FRB)

Sim, importante, e a gente aprende alguma coisa também, ajuda ela e ajuda nós também né. (S9FRB)

Eu acho que é. Por causa que, ele fica assim mais... quando a gente vai lida com qualquer coisa tipo da agricultura, ele fala: não vó, não é assim, tem que fazer por ali né, que a gente tá aprendendo lá, tem que fazer assim, daí vai na horta né, ele fala assim: não é pra queimar (...) tem que ponha nos pé das árvore, e faz tempo que a gente pego esse costume de ponha nos pé dos arvoredo, pode ver as laranjeira lá, tá pela metade. (S10FRB)

Eu acho que é bom né, por que, muita coisa, que nem, assim, as vezes eles sabem mais que a gente né, por que lá os professor praticam também bastante coisa com eles. (S12FRB)

A relevância atribuída pelos entrevistados à participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos filhos é notória, principalmente no que se refere à troca de experiência entre pais e filhos. Nota-se também que o trabalho desenvolvido pelos filhos na propriedade é bastante destacado. Na troca de experiências os pais são considerados, conforme consta nos estudos de Calvó (1999) como coeducadores. Assim, a família participa ativamente da formação dos filhos o que vem ao encontro as ideias contidas nos estudos de Gimonet (2007).

Neste mesmo questionamento realizado com os alunos das CFRs também foi apontada relevância para a contribuição dos pais e familiares. No entanto, as técnicas desconhecidas pelos pais que podem ser aplicadas na propriedade nem sempre são aceitas pelos mesmos. Os alunos apontaram, em alguns momentos, dificuldades na aceitação dos pais destes novos conhecimentos:

Lá nós conversamos né, eu colocando o que dá pra gente faze, [...] tentando faze de uma forma que fique mais fácil de faze né, e que eles entendam também, por exemplo, eles num tinham muito conhecimento do que é lixo orgânico e reciclável é uma coisa que eles num tinham muito conhecimento que tinha que colocar separado. (S5AC)

Que nem tipo o pai lá na casa sabe mais, que nem remédio pra aplica, que nem aqui né é mais remédio pra vaquinha e coisarada lá ele já sabe né. (S3AC)

Na verdade aqui a gente aprende né e o que eles já sabem tem que tenta melhora né, quanto mais a gente aprende melhor continua lá na propriedade. (S4AC)

Quem manda na família é o pai se o pai não deixa faze aquela prática não tem, se família deixar fazer aquela prática (...) se o pai deixa eu faço se o pai não deixa não faz. A melhor coisa é quando o pai concorda sabe, pra pode ajuda e incentiva se o pai não concorda ai não tem como faze, se o pai concorda ai tudo funciona melhor. (S5EMRB)

Para os alunos do ensino fundamental os conhecimentos que os pais possuem são de fundamental importância para o processo de aprendizagem, conforme podemos constatar nas falas dos entrevistados.

É muito importante, o que a gente aprende aqui a gente passa pra eles e eles também passam o que sabem pra nós. (S2AEFRB)



Sim, quando eles ajudam a gente , eles sempre sabem alguma coisa a mais que a gente não sabia antes, daí eles vão ensinando e nós vamo aprendendo. (S3AEFRB)

É importante eles ajudam a gente e eles também aprendem mais. (S7AEFRB)

O relato do aluno três (3) do ensino médio da CFR do município de Rio Bonito do Iguazu vem ao encontro do que preconiza a Pedagogia da Alternância, ressaltando a importância do diálogo e troca de experiência entre pais e filhos:

A convivência com a família se torna melhor né por que você vai dialogar né, você vai conversar, você num vai chegar e impor, primeiro você tem um diálogo e depois você coloca em prática, e também a convivência com a família se torna melhor e a também a troca de experiências, o que você sabe de coisa novo, o pai também ele tem o conhecimento dele e também tem coisas que ele já sabia e que você num sabe, tipo receitas de caldos pra passar nas plantas, já vem de família essa troca de informações, isso é bom. (S3AEMRB)

Esse apontamento mostra que os pais, de acordo com sua bagagem de conhecimentos, podem contribuir para o processo educativo dos filhos. A Pedagogia da Alternância diferentemente do ensino em geral das escolas urbanas incentiva essa relação, os pais têm o papel de acompanhar e contribuir para o aprendizado dos educandos (GIMONET, 1999; CALVÓ, 1999; SILVA, 2003; SETTON, 2002)

#### 3.4.1 A Participação da Família na Perspectiva dos Professores

Para os filhos a participação dos pais no processo de ensino é fundamental. Na perspectiva dos professores essa relação também é importante e se diferencia do ensino em geral, pois exige um acompanhamento dos familiares nas atividades que são levadas para fazer em casa.

Quando questionados quanto à importância da participação família no método da Pedagogia da Alternância, diversos foram os apontamentos por parte dos professores, monitores ou coordenadores. Para direcionar esta análise vamos nos referir a estes profissionais com a terminologia professores.

É importante, desde a educação que eles recebem na casa né. A gente busca mostrar pra essa família estar discutindo, e toda semana comparecer com as obrigações na escola. Já cobrando a lição regular, já pra família tá conhecendo. Eles têm tarefa né, que toda semana tá mostrando o caderno pra família, discutindo as questões com a família, então a família está a par né, (...) mas é uma chance a mais pra estar acompanhando. (S1PC)

Percebe-se que a participação neste relato está relacionada ao acompanhamento das atividades escolares. No entanto, houve outros apontamentos visando a metodologia da Pedagogia da Alternância enquanto uma nova experiência e a questão do trabalho.

É, eu acho que os pais são mais participativos por que tem que aplicar na propriedade. É uma nova experiência. (S4PC)

Na realidade, (...) a escola leva os pais a participar, diferente da escola regular, os alunos às vezes, saem brincar, saem se divertir, ou fazer qualquer outra coisa, aqui os alunos tem que participar na família, todo mundo trabalha, todo mundo ajuda também. (S1PC)

O contexto exposto pelo professor vem ao encontro à observação realizada durante as visitas as propriedades rurais. Na maioria das famílias as atividades desenvolvidas pelos filhos na propriedade são fundamentais. Então a alternância, onde os educandos ficam uma semana na escola e outra em casa, propicia que os mesmos contribuam, através do trabalho para a manutenção da família. Dessa forma, percebe-se que no campo, nas residências pesquisadas, o trabalho em família faz parte do cotidiano e apresenta-se enquanto uma necessidade de sobrevivência. Nesta perspectiva, podemos relacionar os estudos de Saviani (2007) ao apontar que educação e trabalho surgem inter-relacionados.

Outro apontamento bastante pertinente por parte dos professores se refere à aplicação de práticas ou novas técnicas na propriedade, bem como as atividades que devem ser acompanhadas pelos pais e depois colocadas em comum na escola.

A gente vê também que essa participação da família, vou dizer os pais mais velhos, então eles tentam mudar a cabeça desses pais mais velhos, então eles vêm, as vezes, falar pra mim, eu vou ter que chegar em casa e... eles levam muitas aulas práticas, pra eles aplicarem na prática o que eles discutiram na teoria aqui na sala, e as vezes, a gente quer saber como eles viram, como eles aprenderam, e as vezes eles sentem muita dificuldade dos pais aceitarem fazer o que eles estão querendo, também tem isso da família participar e as vezes não aceitar por que são mais velhos, né tem que respeitar também né. (...). Mas é bem complicado. E na questão do Plano de Estudo que eles têm que levar, tem que fazer com a família e tem que trazer assinado pela família, óbvio, que a gente também tem problema também, já aconteceu deles não fazerem os planos em casa e chegarem aqui na escola pra fazer, aí na hora da leitura, da exposição, não vai ficar natural, aí a gente já nota logo que fez em cima da hora, fez correndo, não fez com a família, faltou o ponto de vista do pai, da mãe, então é importante eles levar e fazer a família entende. (S4PC)

Eu também, no meu ponto de vista a participação da família é muito importante, tanto no acompanhamento das atividades desenvolvidas lá na casa né quanto na liberdade de confiar no aluno e quem sabe deixar ele por em prática o conteúdo que ele aprende aqui né, por que a maioria dos alunos a gente percebe quando faz visita, que eles estudam, aprendem, o que aprendem não colocam em prática lá na propriedade deles né, se a família der essa abertura pra eles ter essa autonomia de chegar lá e falar: ó pai aprendi que é assim dessa forma, nós podemos implantar aquela atividade aqui em casa né, então eu acho que a família tem que sempre acompanhar e

também dar essa liberdade pra ele, pra ele conseguir colocar em prática aquilo que ele aprende. (S1PRB)

Diante do exposto notamos que a metodologia da Pedagogia da Alternância na sua prática cotidiana é algo complexo, pois exige a participação de diferentes atores, como professores, pais e os próprios alunos, todos implicados num mesmo objetivo. Esse processo não é algo que se constrói facilmente. Existem múltiplos fatores que podem interferir, como por exemplo, a condução das CFRs na perspectiva da materialidade de seus quatro pilares fundamentais.

A única coisa assim que dentro da Casa familiar, comparado com o colégio normal é que deveria ter uma associação dos pais como tem no colégio normal. Eu acho é que os pais teriam que participar um pouco mais na parte até da coordenação, da organização, da associação. A gente tem a nossa associação, mas a nossa associação ela não tem esse objetivo, então eu sinto falta de uma associação de pais e mestres como tem na escola normal, pra discutir coisa interna da escola mesmo sabe, e chamar na reunião e os comparecerem, por que a nossa maior dificuldade, como te falei, é de reunir os pais pra poder falar sobre os filhos, nós até tentamos início das aulas, entregar os boletins e chamar um pai de cada vez, e explicar: ó teu filho tá assim, e precisa melhorar assim, e isso eu acho que faz falta, e nós não conseguimos ainda fazer isso, uma por que a distância é muito grande, um mora aqui, outro mora a 40 KM daqui, então teria que ver algum jeito pra tentar conciliar isso. (S5PC)

A análise exposta por um dos professores entrevistados demonstra a fragilidade presente no cotidiano institucional. Os pais não participam diretamente na escola. Não integram a gestão da CFR. Acabam participando do processo educativo dos filhos através do acompanhamento das atividades que devem ser devolvidas em casa e na propriedade, sendo que, há educandos que realizam essas tarefas sozinhos, pois acabam trabalhando na propriedade junto a família e não apenas relacionando teoria e prática escolar.

Esse contexto aponta para a necessidade de rever o processo de participação dos pais na CFR pesquisada. Não basta a existência normativo jurídica de uma associação, mas sua atuação prática para a gestão da unidade escolar. Nesse viés, na CFR há a associação legalmente constituída, conforme podemos observar:

Essa associação, é ela que é responsável pela casa familiar, então, hoje tem o presidente (...) e a tesoureira que é uma aluna nossa (...) e alguns alunos que fazem parte. (S5PC)

No entanto, essa dificuldade de participação dos pais é mencionada pelos sujeitos entrevistados.

Os pais são o foco dessa associação. Só que mesmo assim quando têm as reuniões da associação, os pais não participam, então eles não tem esse conhecimento do que é uma associação, pra que que serve essa associação, e por que eles são importantes pra associação. Então isso é uma coisa que tem que ser trabalhada. (S5PC).

Outra dificuldade já apontada anteriormente é a questão da distância da residência das famílias e da unidade escolar. Essa dificuldade, segundo pais e professores, contribui para que as famílias não possam participar do cotidiano institucional. Nesse contexto, deve ser pensada e encontrada uma forma de facilitar o acesso dos familiares nas CFRs. Nesse sentido, sem pretensão de apontar fórmulas que resolvam essa problemática, mas apenas de sugerir encaminhamentos por parte da pesquisadora, poderiam ser pensadas estratégias junto ao poder público ou empresários locais, como por exemplo, grandes cooperativas que muitas vezes adquirem os produtos provenientes dessas propriedades, a possibilidade de disponibilizar transporte para os pais, algumas vezes no ano, em que estes pudessem vir até a instituição e participar de sua gestão.

Em outro questionamento realizado, perguntamos se a participação da família é efetiva no processo de acompanhamento dos filhos, se os professores percebem o real interesse das famílias no processo educativo dos filhos. Nesse sentido, um dos entrevistados apontou que a legislação, muitas vezes, atrapalha. Citou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei 8069 de 13 de julho de 1990.

(...) depois do ECA né, que não pode tá trabalhando, não pode (...) os pais do interior nessa parte valorizam mais isso, o trabalho, preferem que eles estejam trabalhando, agora na cidade, (...) os adolescentes de 12 anos, ajudando a mãe, já aparece alguém criticando, nossa, isso é coisa que se faça, devia tá na escola, ajudando a mãe em vez de estar estudando. Os valores da sociedade estão invertidos. (...) Tem responsabilidade e valores. (S1PC)

Esse apontamento nos leva a refletir outra questão: como fica a questão do trabalho para quem vive no campo? E para quem depende da força do trabalho familiar para sobreviver? Como proceder diante da situação do trabalho de adolescentes?

Na Pedagogia da Alternância, a relação entre teoria e prática está vinculada ao processo de formação para a vida socioprofissional e o desenvolvimento da propriedade. Então as ações realizadas pelos adolescentes e jovens se caracteriza enquanto formação para o trabalho? Não estariam, de acordo com a legislação em vigor no território brasileiro, em situação de trabalho?

Longe de realizar uma análise profunda da questão do trabalho infanto-juvenil nessa pesquisa, pois não é o objetivo desse estudo, ficam algumas questões para refletirmos sobre esse assunto. Nesse enfoque, apresentamos o relato de outro professor que destacou em sua fala sobre a importância do aprendizado de responsabilidades do dia-a-dia na CFR.

É o que a gente discutiu numa reunião que a gente teve ali, aqui eles aprendem a lavar uma louça, a limpar um chão, coisa que as vezes nem em casa não fazem, nós tivemos uns alunos que chegaram aqui e não sabiam fazer nada, por que a mãe ou a irmã faziam as coisas, e aqui não, aqui eles aprendem, eles tem as responsabilidades, eles moram aqui, então é como se fosse a casa deles mesmo, e tem que ajudar. (S5PC)

Outra situação abordada pelos professores durante as entrevistas foi que, mesmo os pais não estando presentes no cotidiano institucional escolar, não deixam de se preocupar com seus filhos e indagam os professores (técnicos) durante as visitas às propriedades:

A gente não vê a preocupação dos pais estarem vindo aqui na escola, eles não vêm, eles ficam a semana inteira aqui e eles não vêm aqui na escola perguntar: viu como que tá o meu filho e tal, mas quando você vai na casa deles você vê o quanto eles agradecem, não que eles não estejam preocupados, mas aqui eles sabem que tão bem. (...) quando a gente vai na casa deles eles agradecem, choram, (...) mas vim aqui eles não vem vê como que tá. Ele sabe que tá bom e pronto. (S4PC)

Como eu não faço muitas visitas né, eu tenho a mesma impressão, que os pais não vêm aqui pra ver o progresso né, eu penso que ainda poderia ser melhor, mas eu ainda penso que poderia tá interagindo com a casa, (...) mas é importante vir no local até pra eles saber o que tá sendo feito aqui na casa. (S3PC)

Outro fator de fundamental importância para que a metodologia da Pedagogia da Alternância fundamentada em seus pilares possa se concretizar na prática se refere à formação e conhecimento dos monitores/professores e técnicos sobre a educação do campo e suas especificidades:

Eu acho dificultoso pra nós (...), um dos fatores que é que todo ano, a sede, troca, muita troca de técnicos, isso é prejudicial, foi e continua sendo, se não houver mudança, isso vai continuar repercutindo mal (...). E isso é prejudicial, então esse ano nós estamos aqui, e tem um atraso, mas no ano que vem com a troca de prefeito (...). E como atrapalha. Vai ter planejamento, a gente quer deixar organizado, (...) mas até eles se inteirarem, (...) eu tive que me especializar, por que eu não conhecia. (S3PC)

É muito bom trabalhar, eu particularmente, gostei, me identifiquei com a casa, gosto de trabalhar, se eu pudesse ficar eu ficaria, mas não depende de nós né, tudo pode acontecer, a partir do momento que a gente está aqui tem que vestir a camisa mesmo, que infelizmente nem todo mundo pensa igual eu, (...) uns pensam: não, não faz tempo que tô aqui e deixa meio de lado, o grupo tem que ser muito unido, todo mundo tem que falar a mesma língua e vestir a camisa mesmo, se não, não funciona,

desde que eu tô aqui desde janeiro já mudou o profissional duas vezes, e com cada mudança, e os alunos que perdem com isso, a gente sabe que os alunos perdem, então é bem difícil, bem complicado, mas que nem ela falou, tá bom, mas se tivesse um grupo e esse grupo fosse permanecer pro ano que vem, e todo mundo vestisse a camisa legal, meu Deus do céu. (...) Tá bom, sim, mas poderia ser bem melhor. Falta de estabilidade. (S4PC)

Se os pais tivessem mais aqui, sabendo da nossa realidade, como já aconteceu de técnico pedir a conta, ou foi transferido pra outro lugar e essa questão política também, o coordenador da casa familiar geralmente é política né, é indicado pra trabalhar pela prefeitura. Foi uma experiência muito boa pra mim, quando eu cheguei aqui a casa estava muito feia sabe, estava lá no chão, e graças a Deus nos conseguimos com as nossas equipes reerguer a casa pro patamar que está hoje, hoje a casa já tá bem estruturada, ela tem um bom convênio, e ela tem assim uma atenção, a sociedade tá vendo que a casa Familiar voltou a ser o que era antes, de cinco, seis anos pra cá, a gente tinha objetivo profissional mesmo né (...) o que nos falta muito é que os pais tinham que ficar sabendo, ah vai trocar o coordenador, então vai trocar o coordenador, beleza, então tem que ter alguém com perfil pra ser coordenador da casa, e não qualquer um que entra, pensar no voto, o que que vão fazer na nossa casa, que que vai ter daqui pra frente, então a pessoa que vai assumir isso aqui tem que tá sabendo o que vai fazer, e é o mesmo caso dos professores, esse ano a (nome da professora) tá trabalhando aqui, mas ano que vem ela não sabe se vai trabalhar, ela gosta de trabalhar aqui, gosta! Mas se alguém tiver um uniforme melhor que o dela, vai entrar no lugar dela. Aí tem que começar o processo tudo de novo, os alunos acostumarem com o jeito dos professores dar aula, querem atenção então é bem complicado, não é qualquer um que veste a camisa, tem que ter perfil pra isso, por que você vai lá na horta tirar uma mato, não é só ficar o dia inteira na sala dando aula, sai da sala e ir pra casa, e isso não é perfil pra trabalhar aqui, por que se você trabalhar na Casa Familiar tem que estar a disposição pra qualquer coisa, isso acho que é um papel da associação junto com os pais, criar um estatuto ou alguma coisa que regularize essa situação, tipo os professores que começaram lá no início tem que ir até o final do ano, a não ser que tiver algum problema com aluno (...) agora começou a funcionar, aí passou de um ano pra outro, e quebra no meio, aí vai iniciar de novo, até entender como funciona, e dar continuidade não é fácil, e trabalhar em casa familiar não é fácil, todo mundo olha de lá e pensa, 40 horas ganhando bem, beleza! Vem trabalhar aqui pra você ver como que é né! O pessoal não tem noção de como é uma casa familiar. (S5PC)

Conforme relatos dos sujeitos entrevistados uma das principais dificuldades enfrentadas se refere à rotatividade de professores e técnicos que compõem a equipe das CFRs. Essa rotatividade, principalmente, dos funcionários cedidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED dificulta a compreensão do funcionamento da metodologia utilizada nas CFRs.

De acordo com os dados levantados durante as entrevistas todos os professores cedidos pela SEED começaram a trabalhar nas CFRs no início do ano letivo. No que se refere aos técnicos e professores cedidos pela ARCAFAR em Rio Bonito do Iguazu já compunham a equipe há pelo menos dois (2) e três (3) anos. Essa realidade difere do município de Candói, onde um dos técnicos cedidos pela ARCAFAR havia iniciado suas atividades na CFR há aproximadamente três meses e ainda não conseguia explanar com clareza o que é o método da Pedagogia da Alternância e seu funcionamento. Os funcionários com mais tempo de atuação nas CFRs são seus coordenadores com o tempo de quatro (4) anos:

A casa tá desde 2005 aberta né. Foi em 98 que ela foi inaugurada, e teve várias contribuições nesse período, e eu entrei aqui em 2005, é, 2008. Todos os coordenadores, a maioria foram indicados pela prefeitura. E não é só fazer a especialização em educação no campo, tem que ter o perfil pra trabalhar, o perfil, se você tiver o perfil pra trabalhar em casa familiar você é bem vindo, eu acho que isso só faz crescer a casa familiar, e tem muita gente que tem pós que tem doutorado não sei o que, mas não tem perfil pra trabalhar na casa, e que que é perfil, esse perfil é o que foi falado, tem que vestir a camisa, é sair daqui e ir lá no mercado fazer uma compra, ou o menino tá doente levar no posto, coisa assim sabe, então a gente tem que trabalhar em equipe aqui e a equipe tem que ter esse perfil pra conseguir trabalhar junto, não adianta um querer ser melhor que o outro, ou achar que é melhor que o outro, (...) isso eu tenho comigo, e a maior dificuldade de todas as casas familiares que a gente vê quando tem as reuniões da ARCAFAR, é justamente isso, é você conseguir conciliar a SEED com os técnicos da ARCAFAR, e no nosso caso aqui nós nunca tivemos esse problema, o pessoal da SEED em conflito com a ARCAFAR, aqui desde que eu tô aqui a gente tem conseguido manter uma boa harmonia entre as duas equipes, a ARCAFAR comanda os monitores e a SEED os professores (S5PC).

A pouca experiência na área ou a falta de formação específica, bem como um perfil inadequado para atuar junto às CFRs pode dificultar o processo de sustentação da metodologia da Pedagogia da Alternância. Essa fragilidade está presente no cotidiano das instituições como, por exemplo, o convênio com a Secretaria de Estado de Educação – SEED que cede professores selecionados através de Processo Seletivo Simplificado – PSS.

Outra problemática levantada trata da questão do perfil profissional para atuar junto às CFRs, conforme apontado pelo sujeito S5PC. Não basta ter formação nas áreas gerais de licenciaturas, como letras, matemática, geografia, história, dentre outras. Os profissionais devem se especializar na educação do campo e entender a metodologia da Pedagogia da Alternância, bem como, gostar dessa área de atuação. Esses quesitos fazem toda a diferença, uma vez que, o ensino é integral e além da relação professor e aluno na sala de aula, também há convivência e são estabelecidas relações de confiança entre pais, professores e alunos.

Outra questão identificada durante os relatos dos pais foi que os mesmos não conseguem perceber diretamente a diferença com clareza entre uma Casa Familiar Rural e um Colégio Estadual ou uma Escola Municipal. Essa dificuldade de compreender o método da Pedagogia da Alternância se apresenta inclusive dentre os professores com pouca experiência na área. Para os pais, o importante é a formação dos filhos e sua frequência escolar, tendo em vista também, que os mesmos não tiveram a oportunidade de se prosseguir os estudos e buscar uma formação escolar. Quando se referem a metodologia da Pedagogia da Alternância estão preocupados com a formação dos filhos para o campo de trabalho e, outras

vezes, com a contribuição que esta proporciona para o desenvolvimento da propriedade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação apresentamos os resultados de uma investigação sobre a relação família e escola nas Casas Familiares Rurais dos Municípios de Candói e Rio Bonito do Iguaçu que utilizam enquanto metodologia de ensino a Pedagogia da Alternância.

Para Compreender esse processo se fez necessário estudar o Território Cantuquiriguaçu em que as CRFs estão inseridas, bem como ouvir professores, alunos e familiares sobre o que representa a Pedagogia da Alternância para cada grupo. Este território se apresenta como um espaço predominantemente rural, com diversas contradições, dentre elas, a concentração de terra.

Das famílias pesquisadas apenas uma reside na área urbana, as demais residem em áreas de assentamentos rurais. Dessa forma, o principal desafio da pesquisa foi ouvir os familiares através de entrevistas para identificar como as mesmas participam das CFRs e acompanham o processo educativo escolar dos filhos.

Tivemos que realizar visitas *in loco* às residências. Nesse momento, o desafio estava posto. As instituições pesquisadas se localizam entre quarenta e cento e vinte e cinco quilômetros do domicílio da pesquisadora – Candói e Rio Bonito do Iguaçu – respectivamente.

No município de Candói três alunos se propuseram a acompanhar as visitas às residências para nos situarmos em áreas rurais e de difícil acesso. Em Rio Bonito do Iguaçu, por características específicas de formação dos assentamentos e histórico de violência optou-se por realizar as visitas com o carro oficial da CFR acompanhados por um técnico.

Durante o período de visitas, os dias estavam ensolarados com nuvens que pareciam flocos de algodão dispersos pelo céu, marcados por uma belíssima paisagem de interior. O desafio estava em acessar residências com distância de até 60 km das CFRs, com estradas de chão ou cascalho, muita poeira e calor. A recompensa manifestava-se no jeitinho gentil o qual éramos recebidos. A humildade e a cordialidade parecem estar intrínsecas no cotidiano daquelas pessoas contrastando com a força, garra e luta de trabalhadores do campo.

Os relatos, análises e as experiências vividas permitiram-nos compreender as dificuldades de as famílias participarem do cotidiano escolar das CFRs. A longínqua distância das unidades de ensino é um fator decisivo para a escolha e matrícula dos filhos. A maioria das famílias não dispõe de veículo próprio para locomoção e dependem de “caronas” do transporte escolar para acesso a área urbana, inclusive para fazer suas compras para manutenção das necessidades básicas. Nos dias chuvosos, muitos ficam isolados, pois dependendo da intensidade da chuva, nem o transporte escolar consegue acessar essas áreas rurais. Dessa forma, matricular os filhos numa CFR garante a presença e frequência dos mesmos à escola, tendo em vista, que as aulas são em período integral e possibilita ao aluno hospedar-se na escola. A formação específica para atuação junto à agricultura é importante, mas os pais afirmaram deixar os filhos livres para as suas escolhas futuras quanto ao prosseguimento dos estudos em outra área de formação, inclusive sonham com o ensino superior.

Outra questão enfatizada foi a responsabilidade e independência dos filhos. Ao participar dessa modalidade de ensino os adolescentes precisam ausentar-se de suas residências, ficarem longe da família, aprendem a conviver com diferentes pessoas e colegas, como também, manter o ambiente que utilizam limpos. Nesse enfoque, tanto pais quanto monitores afirmaram durante conversas informais e entrevistas, que esse processo colabora para a independência e responsabilidade dos adolescentes, tendo em vista, que conviver com pessoas diferentes, inclusive, dividir o espaço do quarto, exige respeito, disciplina, bem como, constrói e fortalece vínculos de amizade e parceria, caracterizando uma segunda família para os mesmos.

Diante do exposto, os pais procuram dentro de suas possibilidades e limitações de conhecimentos eruditos participar e acompanhar as atividades que os filhos levam para casa durante as alternâncias. Num primeiro momento afirmaram que pouco contribuem nas atividades escolares dos filhos por possuírem nível de escolaridade menor. No entanto, ao serem questionados quanto ao conhecimento prático para o cuidado e produção na propriedade o enfoque da conversa mudou. Explanaram que conseguem ensinar na prática como se cuida dos animais, quando se planta ou colhe, como lidar com a terra, dentre outros apontamentos, mas não relacionam esse conhecimento enquanto contribuição para a aprendizagem escolar dos filhos.

Isso nos mostra que, diferentemente, de propostas desenvolvidas pela escola no período de industrialização, onde a escola delegou para si a responsabilidade de educar, na Pedagogia da Alternância a família é um dos seus pilares fundamentais (GIMONET, 1999; CALVÓ, 2002).

Os alunos, professores e monitores foram ouvidos através de entrevista utilizando-se da técnica do grupo focal.

Para os estudantes a Pedagogia da Alternância proporciona uma abertura ao diálogo com os pais, uma vez que estes devem acompanhar e contribuir com as atividades escolares e principalmente, contribuir no processo da relação teoria e prática, onde os conhecimentos teóricos adquiridos na CFR devem ser aplicados na prática na propriedade. Para os alunos do ensino médio o desafio consiste em convencer os pais quanto ao uso de novas técnicas ou experimentos para melhorar a produção ou combater pragas na propriedade. Neste último, muitas vezes, os pais sentem-se inseguros para confiar nos experimentos escolares dos filhos, pois, da forma que tradicionalmente executam determinadas ações já sabem os resultados, enquanto que as novas técnicas a serem demonstradas pelos filhos são desconhecidas gerando certa desconfiança quanto aos resultados.

Neste viés se faz necessário ressaltar que tanto novas técnicas quanto o possível uso de novas tecnologias são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura, inclusive familiar, conforme observamos nas palavras de Alves (2006, p. 3) ao afirmar que “o capital e o conhecimento estão casados, unidos de forma inseparável. Sem conhecimento, o capital produzirá a falência. Sem o capital, o conhecimento é inútil”.

No entanto, os estudantes manifestaram-se de forma positiva ao poderem contribuir para o desenvolvimento da propriedade através dos conhecimentos adquiridos em ambiente escolar. Explanaram que a Pedagogia da Alternância realmente contribui de maneira concreta para a relação teoria e prática, diferente de outras metodologias de ensino.

Já para os professores e monitores a Pedagogia da Alternância proporciona um tempo maior para acompanhar as atividades dos alunos, conhecerem o contexto o qual vivem e estabelecerem relações de afetividade. Possibilita também a aquisição de responsabilidades pelos adolescentes e jovens, pois estes devem colaborar com as atividades de manutenção e cuidado da CFR.

Diferentemente dos professores que atuam em diversas instituições de ensino urbanas, os profissionais que atuam na CFR têm dedicação exclusiva. Dessa forma, há possibilidade de passar mais tempo com o aluno, ouvi-lo, estabelecendo uma proximidade maior com o mesmo, detectando e trabalhando dificuldades, bem como, compreender os diferentes comportamentos manifestados pelos adolescentes e jovens que, muitas vezes, refletem vivências do meio social o qual vivem.

Outro fator relevante detectado durante a pesquisa refere-se à falta de experiência, formação ou perfil de professores e técnicos para atuar junto a essa metodologia de ensino.

A Pedagogia da Alternância preconiza a formação integral do indivíduo e nessa perspectiva deve-se primar por profissionais que possuam competências, habilidades e, destacadamente, perfil para atuar junto as CFRs. Os professores cedidos pela Secretaria de Estado da Educação - SEED não têm padrão fixo, são contratados através de Processo Seletivo Simplificado – PSS realizado anualmente pela Secretaria do Estado, sendo nesse caso específico, Estado do Paraná. Com essa modalidade de contratação, os professores não permanecem muito tempo na instituição, pois seus contratos são temporários. Esse processo dificulta ao profissional compreender o que é essa metodologia de ensino, seu funcionamento, objetivo e os pilares que a sustentam, bem como, não contribui para que esses profissionais busquem especialização nessa área, tornando precárias tanto as relações de trabalho quanto a efetividade do ensino no contexto inserido.

Durante a realização dessa investigação nos deparamos com uma situação de uma profissional contratada há três (3) meses na instituição a qual mencionou durante a entrevista que ainda não havia compreendido a metodologia de ensino. Nesse enfoque, ficam as seguintes questões: como pode um profissional atuar em uma área que desconhece? Como fica a aprendizagem dos alunos enquanto o profissional apreende na prática cotidiana como se efetiva o processo educativo?

Pensamos que sejam adequados profissionais especialistas, com habilidades e competências específicas para cada modalidade de ensino. Mas enquanto isso não se efetiva na Política Pública de educação em nosso Estado, permitam-nos afirmar que, as CFRs vão se virando com o que lhes é concedido e esforçando-se para que os alunos tenham qualidade de ensino superior às condições que lhes são ofertadas.

Esse processo de pesquisa proporcionou-nos compreender que é histórica a tentativa de reaproximar a família da escola com destaque para o movimento escolanovista que buscou através de diversas propostas esse objetivo (FARIA FILHO, 2000; CAMPOS, 2011; CARVALHO, 2011). No entanto, na perspectiva da Pedagogia da Alternância a família se destaca por ser um dos seus pilares. Porém, na prática, diversos são os fatores, conforme apontados nesse estudo, que podem interferir no seu processo, dificultando sua aplicação na prática conforme o idealizado no seu surgimento.

No entanto, as CFRs através de sua gestão podem pensar estratégias que possibilitem a participação dos pais junto a instituição buscando materializar os pressupostos da Pedagogia da Alternância. Afinal, essa metodologia é, segundo Gimonet (1999, p. 45), uma “Pedagogia da Parceria”.

Assim, conhecer a realidade, suas múltiplas facetas e compreender sua complexidade faz parte da Pedagogia da Alternância, “desde que não seja reduzida a um simples método pedagógico, desde que ela seja um instrumento de uma escola da democracia” (GIMONET, 1999. p. 48).

Nesse sentido, essa pesquisa possibilita a abertura para novos estudos que contemplem focos que não foram aprofundados neste estudo e apontem novos direcionamentos para o estudo da relação entre família e escola. Não podemos esquecer que cada uma dessas instituições tem suas especificidades, mas, ao mesmo tempo se complementam, tendo como objeto de sustentação a formação do ser humano em seus níveis educacional, social e cultural proporcionando a capacidade de cada um se tornar protagonista de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. Reforma Agrária – **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, vols. n. 1, 2, 3 e 29, n. 1, jan/dez 1998 e jan/ago 1999.

\_\_\_\_\_, Agricultura familiar e serviço público: novos desafios para a extensão rural. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, n. 1, p. 132-152, jan/abr 1998.

ALENCAR, M.T. Transformações econômicas e sociais no Brasil dos anos 1990 e seu impacto no âmbito da família. In LEAL, Mione (org) **Política Social, Família e Juventude - Uma questão de direitos**. Cortez Ed. São Paulo, 2006.

ALVES, Eliseu. Agricultura Familiar. **Revista de Política Agrícola**, Brasília, DF, Ano XV, n.4, p. 3-4, Out./Nov./Dez. 2006.

ARCAFARSUL. Site Oficial. Disponível em: <[www.acarfarsul.org.br](http://www.acarfarsul.org.br)>. Acesso em: 02 mai. 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CARDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Vozes, 2004.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n. 117, Nov. 2002 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BILAC, Elisabete Dória. "Família: algumas inquietações". In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p. 29-38

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Projeto de Lei 8035. Brasília: Senado Federal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Código Civil**. Lei No 10.406, de 10 De Janeiro de 2002.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: DF, 2002. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

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

\_\_\_\_\_. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: Pedagogia da Alternância. Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. **Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância.** Brasília/DF, nov., p. 126-146, 2002.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Família e Escola: Um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro.** 2011. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra\\_Campos.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf)>. Acesso em: 02 de nov. 2012.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate.** São Paulo: Educ/Cortez, 2002.

CARVALHO, Marília P. de. **Um invisível cordão de isolamento: Escola e participação popular.** São Paulo: Caderno de Pesquisas, Nº 70, agosto/1989. P. 65-73.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU (CONDETEC). **Diagnóstico Socioeconômico,** Laranjeiras do Sul, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estratégia para o Desenvolvimento II.** Laranjeiras do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano Safra Territorial 2010-2013.** Laranjeiras do Sul, 2011.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A escola contra a família.** In: FARIA FILHO, L. M;

LOPES, E. M. T; VEIGA, C. G. (ORG). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 447-468.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2007000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: Del Priore, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 223-240.

DOWBOR, Ladislau. A economia da família. In ACOSTA, Ana Rojas, VITALE, Maria Amalia Faller (Orgs). **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-36.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2ª.ed. São Paulo: Ed. Escala, 1884.

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

\_\_\_\_\_. **Os Significados Sociais e Políticos da Formação por Alternância**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FANK, Clenir. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/Paraná. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRS, 2007.

FARIA FILHO, Luciano M. de. **Para entender a relação escola-família**: uma contribuição da história da educação. São Paulo em Perspectiva, 2000, p. 44-50.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: INÁCIO, M. S. et al. **Escola, política e cultura**: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006. p. 7-19.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, Jean. Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância**: Alternância e Desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

\_\_\_\_\_, Jean Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, Paris, 2007.

GNOATTO, A. A. **A casa familiar rural e a pedagogia da alternância**. 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2000.



GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, abril 1995.

GONDIM, Sonia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**. Paidéia, 2003.

GUZZO, Raquel Souza. Lobo. **A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola**. VII semana de estudo multidisciplinar de Campinas – instituto de psicologia. Campinas, 1990, n. 1, p.134-139.

HAYGERT, M. L. L. **De pai para filho: tecendo um novo território familiar**. 2000. 154 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Rev. Esc. Enf. USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Caderno Estatístico do Município de Cândói**. 2012. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85140&btOk=ok>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Caderno Estatístico do Município de Rio Bonito do Iguaçu**. 2012. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=85340&btOk=ok>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Petrópolis: Vozes, 2001

KOLLING, Edgar; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (org). Por uma Educação Básica do Campo – **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, Brasília: Articulação por uma educação do campo, 1999.

\_\_\_\_\_, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; MOLINA, Mônica C. (orgs). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação por uma educação do campo, 2002.

LOUREIRO, André Oliveira Ferreira; SULIANO, Daniel Cirilo. **As Principais Linhas de Pobreza Utilizadas no Brasil**. Fortaleza: IPECE, 2009. Disponível em: <[http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/notas\\_tecnicas/NT\\_38.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/notas_tecnicas/NT_38.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MARCONI, Marina Andrade de; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Aline de Carvalho. Conselho de direitos: democracia e participação popular. In LEAL, Mione (org) **Política Social, Família e Juventude** - Uma questão de direitos. Cortez Ed. São Paulo, 2006.

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. **Quantitativo - Qualitativo**: Oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, ENSP/FIOCRUZ, 1993, v. 9, n. 3, p. 239-262.

\_\_\_\_\_, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **A concepção de família de uma mulher-mãe de vítimas de incesto**. Psicologia: Reflexão e Crítica. 2006, vol.19, n.3, p. 395-406.

NASCIMENTO, Claudemiro G. do. **Gestão democrática e participativa na pedagogia da alternância**: a experiência da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. Revista FACED, Salvador, n. 15, jan./jul, 2009.

NOGUEIRA, J. D. **Casa Familiar Rural no Paraná**: organização e implementação de um programa. 1998. 170 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 1998.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

OLIVEIRA, Antonio M. de. **As Bases Filosóficas e Epistemológicas de Alguns Projetos de Educação do Campo**: do Pretendido Marxismo à Aproximação ao Ecletismo Pós-Moderno. 2008. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto E; ARAÚJO, Claisy Maria M. **A relação família-escola**: interseções e desafios. Estudos de Psicologia. Campinas: Jan/mar, p. 99-108, 2010.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR On-line Documento Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2013.

OSÓRIO, L. C. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIM, Isabel. **Professores formadores**: A relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

PASSADOR, C. S. **Um estudo do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural (1990-2002) do estado do Paraná: a pedagogia da alternância como referencial de permanência.** 2003. 176 p. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil.** Vol. V. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. A economia da família. In ACOSTA, Ana Rojas, VITALE, Maria Amalia Faller (Orgs). **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-36.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In LEAL, Mione (org) **Política Social, Família e Juventude - Uma questão de direitos.** Cortez Ed. São Paulo, 2006.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

QUANTUM GIS “Lisboa”. Version 1.8.0. **Quantum GIS Geographic Information System.** Open Source Geospatial Foundation Project, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. e CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo. Brasiliense, 1984.

ROCHA, I. X. de Oliveira. **Uma Reflexão Sobre a Formação Integral nas EFAs: Contributos do Caderno Da Realidade Nesse Processo Na EFA de Riacho de Santana - Bahia.** 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Universidade Nova de Lisboa – Portugal, 2003.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Tudo é História, n. 71).

SAFFIOTI, H. I. B. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In.: KUPSTAS, M. (Org.). **Violência em debate.** São Paulo: Moderna, 1997.

SAKAMOTO, Dulcinéia Luccas. Família: construção, organização e reconstrução através dos tempos. In: JOSÉ FILHO, Mário; DALBERIO, Osvaldo (Org.). **Família: conjuntura, organização e desenvolvimento.** Franca: UNESP-FHDSS, 2007. p. 19-38.

SANTOS, Cilmara Cristina dos; BETAGLIN, Jaiarys Capa; TEIXEIRA, Edival Sebastião; **Representações Sociais de Meio Ambiente em Estudantes de Graduação em Administração e Gestão Ambiental.** Synergismus scyentifica UTFPR, jul. 2011. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/1231>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

SARTI, Cynthia Andesen. Famílias enredadas. In ACOSTA, Ana Rojas, VITALE, Maria Amalia Faller (Orgs). **Família: Redes, Laços e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-36.

\_\_\_\_\_, Cynthia Andesen . "Família e individualidade: um problema moderno". In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2003. p. 39-50.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/demerval\\_saviani.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/demerval_saviani.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2012.

SETTON, M<sup>a</sup> da G. J. **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan/jun, 2002.

SILVA, Lourdes Helena da. **A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT03/GT03-475--Int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT03/GT03-475--Int.rtf)>. Acesso em: 24 out. 2011.

SOUZA, M<sup>a</sup> Antônia de. **Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez, 2008.

TANTON, Christian. Alternância e Parceria: Família e Meio Sócio-Profissional. In: **Anais do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

UNEFAB. **Site Oficial da União Nacional das Escolas Família-Agrícola do Brasil**. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

TRINDADE, Glademir. Alves. **O Trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco – Pr.** 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALD, Arnoldo. **Direito de família**. 13. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma Nova Ruralidade nas Sociedades Modernas Avançadas – o rural como espaço singular e ator coletivo**. In: Estudos Sociedade e Agricultura, v 15, pp. 87-145.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Pedagogia da Alternância**: uma alternativa consistente de escolarização rural? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf>>. Acesso em: mai. 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Roteiro para entrevista com Alunos

1) Apresentação pessoal:

Nome

Idade

Ano em que estuda

Desde quando estuda na CFR

2) Qual o motivo que te levou a vir estudar na CFR?

3) Em sua opinião, qual a principal diferença da educação das escolas urbanas e das CFRs?

4) Seus pais ou responsáveis colaboram nas tarefas para casa?

5) Você consegue relacionar o que você estuda na CFR com as atividades que você desenvolve na propriedade?

6) Você considera importante a participação da família para sua aprendizagem na Pedagogia da Alternância?

7) O que você espera para o seu futuro? (se vai continuar estudando áreas relacionadas com o campo ou mudar para outra área de formação, etc.).

8) Você sabe o tamanho da propriedade da sua família?

## APÊNDICE B

### Roteiro para entrevista com Monitores, Professores e Coordenadores

1) Apresentação pessoal:

Nome

Formação

Função na CFR

Desde quando atua na CFR

2) Na sua visão, qual a principal diferença da educação das escolas urbanas e das CFRs?

3) Qual a metodologia utilizada na CFR?

4) Como estão organizadas as atividades para os alunos? Quanto tempo ficam na CRF e quanto tempo em casa?

5) Qual a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem pautado na Pedagogia da Alternância?

6) A participação da família é efetiva? Como você percebe isso? (Há interesse por parte da família?)

7) Quantas reuniões ou atividades que a CFR organizou este ano e que os pais foram chamados a participar?



## APÊNDICE C

### Roteiro para entrevista com Familiares

1) Apresentação pessoal:

Nome

Idade

Até que série estudou

2) Qual o motivo que te levou a matricular seu filho na CFR?

3) Nas atividades que seu filho leva para fazer em casa, de que forma o senhor/senhora consegue colaborar? De que maneira?

4) Quando chamado na escola, o senhor/senhora costuma participar das reuniões ou atividades?

5) Quantas reuniões participou este ano?

6) O senhor/senhora considera importante a participação da família para a aprendizagem de seu filho nesse tipo de ensino baseado na Pedagogia da Alternância?

7) O senhor consegue manter a família com as atividades desenvolvidas na propriedade? O que produz? Participa de alguma cooperativa? Qual o tamanho da sua propriedade?

8) O que você espera para o futuro de seu filho?