CLÁUDIA SOUZA PASSADOR

O PROJETO ESCOLA DO CAMPO (1990-2002) DO ESTADO DO PARANÁ: CAPITAL SOCIAL, REDES E AGRICULTURA FAMILIAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

São Paulo
2003

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo Pedro Jacobi durante o Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação, que com atos de amizade e competência, me tranquilizou durante todo o processo de execução da tese que deu origem a este livro.

Aos gestores do "Programa Gestão Pública e Cidadania" da Fundação Getúlio Vargas e da Fundação Ford, por possibilitar-me, enquanto pesquisadora, o encontro com o objeto de estudo deste trabalho.

Aos demais professores da Faculdade de Educação da USP, especialmente os professores Sandra Zákia Lian de Souza e Romualdo Portela de Oliveira pelas críticas e sugestões, além dos funcionários e colegas do curso, pelas discussões e apoio. Assim como os amigos do mestrado em Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV).

Aos monitores da Casa Familiar Rural, bem como os alunos egressos e seus familiares, pela colaboração e acolhida. Além dos gestores da ARCAFAR, Codapar, Emater, Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento do Estado do Paraná e das prefeituras visitadas, especialmente de Candói e Chopinzinho.

Aos meus grandes professores(as) que, de uma forma ou de outra, estão sempre presentes no meu cotidiano. Entre eles, Messias José Simão Telecesqui, Emiko Sato Costa, Úmile Calasso Sobrinho, Carlos Alberto Harnik Gebara, Ulisses Cruz, Marta Farah, Celso Daniel, Francisco de Oliveira, José de Souza Martins, Lux Vidal, Gabriel Cohn, Wanderley Acca, Mário Antônio de Almeida Pellegrini e Gisela Taschner.

Aos meus alunos da Graduação e do Mestrado do Curso de Administração da Universidade Estadual de Maringá, que me incentivam diariamente a acreditar na educação pública e gratuita como direito fundamental.

Aos meus novos e velhos grandes amigos, Carla Cardoso Saddi, Marcelo Kammer, Marcelo Masuras, Heitor Paulo Battaggia, Rosemari Dal'Acqua De Angelis e Paulo De Angelis, Shirley Gonzalez, Marlene Acca, Maria Victoria Whittingham, Sonia Spina, Paulo Campagnolo e João Parizotto; que das mais diferentes formas contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu revisor e amigo Bruhmer Canonice.

As minhas ajudantes Vanilda Maia dos Santos e Marlene Caetano da Silva pelo carinho com os meus filhos.

Aos meus pais Alício Batista de Souza e Eleny Acca de Souza, pela dignidade ensinada, amor e apoio incondicional e irmãos, Alessandro de Souza e Simone de Souza por permanecerem ainda tão crianças na minha memória.

Aos meus filhos e amores, João Matheus e Maria Valentina que crescem entrelaçados com o meu trabalho: "Matheto", por lembrar-me diariamente em como o conhecimento pode fazer a vida tão deslumbrante e Valentina, que nasceu em 2001, e ainda tão pequena foi imensamente solidária como uma grande mulher pode ser.

E, finalmente, ao meu "dialético" companheiro e grande interlocutor para vida, João Luiz Passador, com toda paixão que a mesma possa ter.

Dedico este trabalho à minha avó paterna, Francisca Bueno de Camargo e ao meu avô materno, Antonio Acca, cidadãos simples na formação e tão grandiosos na vida. Hoje distantes, mas sempre presentes...

Triste mundo, que veste quem está vestido e despe quem está nu

Calderón de la Barca

RESUMO

O recente processo brasileiro de transição democrática teve como marca inicial, e como fator fundamental de seu dinamismo, a restauração das instituições próprias do estado democrático: a livre organização de partidos políticos, autonomia sindical, liberdade de imprensa, eleições diretas, dentre outras. Tais conquistas, mesmo que em alguns casos não completas e ainda gerando importantes desdobramentos sob a reorganização das instituições democráticas, contribuíram imensamente para o fortalecimento político da sociedade civil. A organização de movimentos sociais direcionados a promover uma maior intervenção dos cidadãos nos processos de gestão da coisa pública, mais especificamente no que diz respeito à utilização dos aparelhos e serviços sociais, representa a fase posterior, na qual o país se insere agora. Este trabalho se propõe a discutir, neste sentido, as potencialidades do capital social no Brasil quanto aos requisitos de cidadania para sua consecução e os seus impactos na área educacional, especificamente através da análise da política pública do Paraná de formação de pequeno agricultor, chamada Projeto Escola do Campo. A pesquisa busca estimular a reflexão sobre esta política educacional relacionada ao conceito de capital social, além de apontar alguns possíveis instrumentos de mudança dentro da realidade do ensino para jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação; educação do campo; agricultora familiar; capital social; cidadania; políticas públicas; Redes; Estado.

The Project Countryside School – Rural Family Home (1990-2002) in the state of Paraná: Social Capital Network and Family Farm in Public Policy

ABSTRACT

The recent process of democratic transition in Brazil has been a crucial and fundamental dynamic factor. The restoration of democracy led to the creation of parties, syndicated autonomy, freedom of speech, right to vote, etc. Those conquests, even if they are still underway, helped immensely to the political strengthening of civil societies. The parties organized themselves to create a larger voice in political issues, specifically social services, it represents which was the posterior phase, to get us to where we are now. This thesis aims to analyze the Rural Family Home Project related to the concept of social capital, as an attempt to reach a pattern of rural development to Brazil, emphasizing education as one of the central elements in the construction. The Project Countryside School – Rural Family Home, which operates in the state of Paraná since 1989, involving several segments of society, enables country young people (through suppletory teaching based on alternance pedagogy), in order to give quality and competitiveness to their products, in the jumpy dispute of present day markets, getting, inclusively, the necessary profit to obtain life quality in the countryside. Besides, the project takes to the countryside young people concepts and knowledge, wich make them the "new farmers", valorized as responsible persons for the production of aliment and for environmental preservation. In the first moment, it explain in detail the constitution and functioning of Rural Family Homes; in the second part, it integrates the experience of Rural Family Homes with the concept of responsibility and partnership.

Keywords : Education ; rural education ; family farmer ; social capital; citizenship; public policy; networks ; State .

SUMÁRIO

GLOSSÁRIO **16**

INTRODUÇÃO **18**

CAPÍTULO I **24**

CAPÍTULO II **56**

Pedagogia da Alternância 64

CAPÍTULO III **73**

Transformação no meio rural 73

Escolaridade e desigualdade no Brasil 81

CAPÍTULO IV **101**

Os parceiros do Projeto Escola do Campo: tensões e desajustes da Casa Familiar Rural 101

Análise dos municípios de Chopinzinho e Candói 112

CONCLUSÃO **133**

DOCUMENTOS **149**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA **151**

GLOSSÁRIO

AMSOP	Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
AIMFR	Association Internationale des Maisons Familiales Rurales
Arcafar	Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEAD	Centro de Educação de Adultos à Distância
Cebeja	Centro Básico de Educação de Jovens e Adultos
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEE	Centro Estadual de Educação
CFR	Casa Familiar Rural
CNDRS	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
Codapar	Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná
CONACFARB	Confederação Nacional das Casas Familiares Rurais do Brasil
Coamig	Cooperativa Agrícola Mista de Guarapuava
Cresol	Cooperativas de Crédito Solidário
DEA	Diretoria do Ensino Agrícola
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DEM	Departamento de Ensino Médio
ESG	Departamento de Ensino de Segundo Grau
DESTP	Departamento de Ensino Superior, Técnico e Profissional
EC-CFR	Projeto Escola do Campo/Casa Familiar Rural
EFA	Escola Família Agrícola
Emater	Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ETR	Escolas de Trabalhadores Rurais
FAO	Fundo das Nações Unidas para a Agricultura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAEP	Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Paraná
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Fundepar	Fundação de Desenvolvimento do Estado do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
Ipardes	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MFR	Maison Familiale Rurale
Mepes	Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
PDRC	Plano de Desenvolvimento Rural de Chopinzinho
Planflor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SEA	Superintendência do Ensino Agrícola
SEAB	Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
Sebrae	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Seed	Secretaria de Estado da Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Siafi	Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal
STN	Secretaria do Tesouro Nacional
Unefab	União Nacional das Escolas Família do Brasil

INTRODUÇÃO

A herança das orientações da administração pública e dos padrões de gestão dos governos no Brasil, especialmente a partir da década de 30, permeiam as formas e os procedimentos até hoje adotados e que muito contribuem para a atual situação. O novo modelo de gestão da coisa pública deverá tomar por referência os modelos anteriormente adotados no que se refere às formas de ordenar as prioridades de políticas na agenda dos governos, as características quanto à natureza e qualidade dos sistemas de intervenção governamental, as atribuições e responsabilidades respectivas dos organismos públicos e as formas de controle social a que estiveram submetidos. Estas características formam um conjunto de informações úteis para diagnosticar as carências e os vícios da atual administração pública e são capazes de orientar estratégias de mudança, especialmente no que se refere à política educacional.

As recentes propostas de modelos de gestão para o setor público vêm se orientando, entretanto, por frequentes referências aos padrões de eficiência empregados pelo setor privado em oposição à inoperância das atividades do setor público, além de certas visões sobre descentralização e os movimentos favoráveis à completa privatização do patrimônio e dos serviços públicos contribuem para a formação de uma cultura generalizada de repulsa à figura do Estado. Esta visão pode colocar em curso a constituição de um modelo capaz de pecar por vícios em sentido contrário: a destruição dos instrumentos de representação política e a promoção da ação individual em detrimento das ações sociais e comunitárias, inviabilizando as organizações de defesa de direitos e promotoras de acesso a benefícios sociais, arduamente conquistados.

A compreensão dos problemas da gestão pública vigente e das alternativas que não descaracterizem as funções precípuas do Estado, de promoção da cidadania e do bem-estar, deveria ser a linha de equilíbrio para a construção de um modelo que garantisse a igualdade social.

Por outro lado, estamos observando o surgimento de novas questões na agendas governamentais (ARRETCHE & RODRIGUES, 2000; COSTA, 1997; COUTINHO,

1999). Entre elas, podemos verificar, no cenário contemporâneo, um resgate da agricultura familiar, tanto na Europa quanto no Brasil. Aqui foram criados vários aparatos institucionais, como o Ministério da Agricultura Familiar e Reforma Agrária, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (PNDRS), que demonstram a intensificação da presença dos agricultores familiares na pauta política do País. Outro fator relevante é a importância econômica da agricultura familiar, hoje responsável por mais de 77% das ocupações no meio rural no Brasil, 30% da área de total de estabelecimentos agropecuários e por 38% do valor bruto da produção agropecuária (KAGEYAMA & BERGAMASCO apud WANDERLEY, 1996; NEAD, 2002).

A agricultura familiar também é a principal fonte empregadora de mão-de-obra no campo, ocupando 77% de um total de 13,7 milhões de pessoas. As principais produções agropecuárias (milho, feijão, trigo, arroz, mandioca, fumo, suínos, aves e leite) são majoritariamente de responsabilidade da agricultura familiar.

A maioria das pesquisas acadêmicas tem se voltado para as dificuldades na reprodução social da agricultura familiar, tendo em vista que a renda agrícola é cada vez menos suficiente para manter a família rural e que o desemprego tecnológico libera mão-de-obra em várias operações agrícolas, antes intensivas em trabalho (VELHO, 1976; WOORTMANN, 1995).

Entretanto, deparamo-nos, na sociedade contemporânea, com o fechamento das fronteiras agrícolas responsáveis, anteriormente, pela migração principalmente dos filhos destes pequenos agricultores, sem que políticas compensatórias de acesso à terra tenham sido implementadas (ANJOS, 1995; GRAZIANO, 1995; MOURA, 1978; SCHNEIDER, 1995; VELHO, 1976; WANDERLEY, 1996).

Percebe-se também que tem existido pouca preocupação quanto a estudos sobre os jovens que vivem a realidade da agricultura familiar, faixa etária que é afetada de forma intensa pelo agravamento da situação econômica nacional e pela brutal concentração de terras existente no Brasil. Ao mesmo tempo, esses jovens têm inibido sua iniciativa de construir seu futuro no campo, já que as relações entre as gerações se baseiam no caráter rigidamente hierárquico da organização familiar tradicional, na qual o poder decisório na administração da produção familiar está centralizado no pai (ABRAMOVAY, 1998; CARNEIRO, 1999; e DURSTON, 1994).

Tradicionalmente, a família camponesa tem sido estudada como uma unidade de produção e de consumo. Os estudos clássicos sobre o campesinato "tomam como inevitável a constituição simultânea de uma burguesia e de um proletariado rural – ponto de chegada do desenvolvimento capitalista – e considera campesinato e capitalismo como noções mutuamente excludentes". Durante os anos setenta, a visão acerca do papel das famílias camponesas era "a de um elemento funcional para o processo de acumulação capitalista" (ALMEIDA, 1986). Isto quer dizer que as famílias camponesas, apenas por serem famílias, fariam qualquer negócio para sobreviver, proporcionando, assim, lucros para toda uma gama de comerciantes, agroindústrias e especuladores da terra.

Como podemos ver, no Brasil, a discussão agrária possui desdobramentos diversos (ABRAMOVAY, 2000a). A questão da propriedade rural, só para citar um dos aspectos, pode remeter, entre outras, a uma discussão econômica, social, de gênero, etc (ALMEIDA, 1987; ARANTES, 1994). Outra questão a ser destacada diz respeito aos vários movimentos sociais originários do campo, colocando a discussão sobre a divisão desigual da terra na pauta política do País.

A história do campesinato brasileiro mostra justamente a precariedade com que ele vem se reproduzindo ao longo dos anos. Mostra também que são as próprias condições de vida dos camponeses que devem basear uma análise política (VELHO, 1982). Por outro lado, os novos estudos rurais apontam para a diversidade e a complexidade do processo de resistência dos pequenos produtores aos fatores que impedem a sua manutenção (GRAZIANO, 1999a; GRAZIANO, 1999b). Para tornar esse processo inteligível, é necessário levar em conta a capacidade que possui o camponês de efetuar escolhas e traçar estratégias que, incorporando as imposições da forma de produzir e das condições de vida socialmente dadas, orientem o estilo de vida no presente e as perspectivas futuras da própria família (PRIM, 1996; WOORTMANN, 1990).

Por outro lado, a precariedade e a instabilidade econômica dos agricultores vêm levando-os a refletir sobre suas causas e a buscar soluções alternativas (CARDOSO, 1999). Uma das causas apontadas por eles é a falta de preparo do agricultor para exercer bem a sua atividade, tendo em vista as novas técnicas que proporcionam melhor rendimento e a possibilidade de "agregar valor"

ao que é produzido e, ainda, a atual exigência dos consumidores por produtos de qualidade a preços cada vez mais baixos.

Em razão disso, apresentam uma série de críticas às escolas rurais tradicionais que oferecem um arremedo de escola urbana, não qualificando seus filhos para ser agricultores e permanecer na terra. Os agricultores, porém, reconhecem a importância da escola na formação de seus filhos, pois têm claro que o saber herdado já não dá conta das transformações vivenciadas no campo. Paralelamente, apareceram várias acepções de valor na expressão "agregar valor" - termo muito utilizado por eles. Além das que se referem à sustentabilidade, ou seja, em razão do tamanho reduzido das propriedades e do acesso à terra ser difícil, potencializar o valor do que é produzido é a alternativa mais viável para eles; aparece a que se refere a autonomia, já que o saber proporciona aos jovens a possibilidade de se relacionar com os agentes externos, em posição de igualdade de conhecimento.

Os novos estudos deixam claro que, apesar de hoje os agricultores familiares estarem limitados pelas escolhas políticas da sociedade global, eles estão lidando com o mercado e são influenciados pelos valores propagados principalmente através dos meios de comunicação, bem como pela interferência da educação transmitida, entre outros projetos, pela Casa Familiar Rural do Projeto Escola do Campo, mas somente em algumas localidades do Brasil (LAMARCHE, 1998).

A partir desse contexto, que discutiremos mais adiante, o presente trabalho analisa o programa do Estado do Paraná de formação educacional fundamental e supletiva do pequeno agricultor, chamado Projeto Escola do Campo, no que diz respeito à gestão de políticas sociais em geral e, em particular, no que tange à realização de capital social via educação, considerando a profunda modificação no paradigma do trabalho da sociedade contemporânea e a configuração das novas relações que aparecem entre diferentes atores e instituições.

O intuito deste trabalho é estudar, portanto, o Projeto Escola do Campo do governo do Paraná de apoio às Casas Familiares Rurais, destacando dois objetivos específicos: refletir sobre o Projeto Escola do Campo enquanto política pública educacional fundamental para jovens e adultos e analisar os impasses do projeto a partir do conceito de capital social e de redes.

A Escola do Campo é algo que parece atuar na direção da consolidação da cidadania, ao menos em seu surgimento. Os jovens integrantes das CFR's estão tecendo uma nova agricultura familiar, tramando a reelaboração da sua especificidade histórica e cultural com o novo, produzido através do projeto. Estão proporcionando aos agricultores familiares uma participação ativa como protagonistas no processo de sua construção, como sujeitos sociais frente às novas exigências, não só do mercado, como também na preservação do meio ambiente e na melhoria da qualidade de vida.

Em síntese, o desenvolvimento deste trabalho foca as parcerias necessárias e existentes para a execução do Projeto Escola do Campo do Governo do Estado do Paraná, destacando a experiência de municípios envolvidos.

A sistematização bibliográfica desta primeira fase visa a conceituar a Casa Familiar Rural no Estado do Paraná. A revisão bibliográfica é feita com base em trabalhos científicos referentes ao pequeno agricultor e suas implicações sobre os fenômenos econômicos, políticos e sociais, publicados, principalmente, a partir do final da década de 80.

A partir do conceito de fenomenologia, no trabalho de campo a determinação das técnicas e procedimentos de coleta de dados encontrou possibilidades e usos diversificados e combinados de metodologias (AZEVEDO, 1993; BARROS & LEHEFELD, 1986; CHIZZIOTTI, 1991; DEMO, 1987 e 1989; ECO, 1989; GIL, 1991; HAGUETTE, 1987; LAKATOS & MARCONI, 1991; LIMA, 1981; MANN, 1983; MARINHO, 1980; MARTINS, 1998a; PASSADOR, 2000; RUIZ, 1996; SEVERINO, 1991; VERGARA,
1998; VIEIRA, 1991). A intenção foi menos coligir informações julgadas relevantes para testar uma hipótese oriunda da teoria e quantificá-las, mas, em sentido diverso, buscar o melhor entendimento de um campo de indagação selecionado.

Assim a "observação participativa" foi muito utilizada ao longo da pesquisa. Desde 1998, o transcorrer das relações do pesquisador no universo dos integrantes e representantes ligados às Casas Familiares Rurais, às associações, prefeituras e alunos por ocasião da pesquisa de campo realizada para o Programa Gestão Pública e Cidadania, de iniciativa da Fundação Getúlio Vargas e da Fundação Ford, com o apoio do BNDES.

Das entrevistas foram colhidos os trechos mais representativos para o trabalho. Buscou-se evidenciar a recomposição histórica das transformações estruturais percebidas pelos agentes, as mudanças nas políticas de governo para o pequeno agricultor brasileiro nas últimas duas décadas, as relações entre o Estado e o mercado, bem como o surgimento de ações autônomas nas áreas rurais empreendidas pelos chamados setores não governamentais.

Em síntese, o livro está dividido em quatro capítulos: O primeiro capítulo aborda o conceito de globalização, incluindo as mudanças de paradigma do trabalho na "Era Global" e o impacto destas na sociedade civil. Especificamente, analiso conceito de globalização apontando as consequências geradas por este modelo econômico e ainda discuto especialmente a questão do "capital social" e das "redes" nas políticas públicas.

O segundo capítulo descreve as Casas Familiares Rurais, sua origem, a implantação no Paraná e a pedagogia da Alternância adotada pelo Programa Escola do Campo. O terceiro capítulo foca o contexto do Estado brasileiro no que se refere à educação no Brasil, à agricultura familiar e à educação no campo. Ou melhor, analisa o cenário rural contemporâneo, relacionando com o histórico da educação no Brasil, no que diz respeito à cidadania e ao Estado.

No quarto capítulo, enfatiza a relação familiar produzida no Projeto Escola do Campo, os seus respectivos parceiros e as tensões existentes entre estes participantes. Também analiso o Projeto a partir da experiência de duas cidades que possuem CFR: Chopinzinho e Candói. A sessão final refere-se à conclusão e a bibliografia utilizada.

CAPÍTULO I

TRÊS REFERENCIAIS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: GLOBALIZAÇÃO, CAPITAL SOCIAL E REDES

O Conceito de Globalização

Como afirma Gilberto Dupas (1998), a globalização, enquanto crescente interdependência entre todos os povos e economias, não se faz de forma homogênea ou igual em todas as partes. É mais forte em algumas partes e mais fraca em outras. Uma abordagem mais esclarecedora sobre globalização, segundo Vesentini (1999), pode ser entendida como a crescente interdependência de todas as economias nacionais, de todas as nações do planeta, fato que pode ser observado pelo aumento volumoso e constante do comércio e turismo internacionais, dos investimentos no exterior, dos meios de comunicação e transporte, etc. Atualmente, os preços e até a qualidade das mercadorias tendem a ser mais equivalentes em todo mundo, pois a concorrência torna-se cada vez mais mundial, ao invés de apenas nacional.

Quando falamos em globalização, temos também que considerar a revolução técnico científica, que seria equivalente à terceira revolução industrial, ou seja, a atual fase do processo de industrialização, liderado, evidentemente, pelos países centrais e baseado não mais nas indústrias automobilísticas e petroquímicas, como ocorria na segunda revolução industrial, e, sim, na informática, na biotecnologia, na robótica e na microeletrônica (IANNI, 1996; 1997).

Enquanto na segunda revolução industrial o importante era mão-de-obra barata, juntamente com matérias-primas, na revolução técnico-científica o fundamental é a mão-de-obra qualificada, com elevada escolaridade, assim como a depreciação nos recursos naturais e a maior valorização da tecnologia. O Brasil, nesse processo, tem uma clara desvantagem. Não é um país central, não investiu tanto quanto os países desenvolvidos em educação nem em qualificação e está na periferia. E estar na periferia, hoje, indica um nível de sujeição ao centro do sistema.

Vesentini (1999) argumenta que a diferença de poder político também mudou muito nos últimos anos, desde a queda do muro de Berlim, em 1989, onde, até então, havia um sistema econômico e político antagônico ao Capitalismo, que contrabalançava o sistema no seu todo. O

fim do conflito Leste/Oeste deu hegemonia aos países que formam o centro do sistema. Há, também, a questão ideológica, como afirma o economista Samuel Pinheiro Guimarães:

Existe, hoje, uma forte convicção de que o mundo funciona de determinada forma que, apesar de ser desequilibrada e concentradora de poder, é apresentada como a única possível. A convicção de que devemos nos conformar com essa situação é muito grave, porque enfraquece e esteriliza, dificultando a mobilização no sentido de transformar este estado de coisa (GUIMARÃES, 1999: 32).

Observou-se, após a década de 80, especificamente, a intensificação do processo de internacionalização das economias capitalistas. Com a retirada da URSS da Europa Oriental, inicia-se um processo de recuperação das áreas perdidas por meio de amplas estratégias desenvolvidas pelos Estados, pelas megaempresas, pelas multinacionais e pelas agências internacionais. Essas empresas procuraram retomar espaços na periferia subdesenvolvida e nos países anteriormente socialistas que estavam ocupados por grandes empresas estatais, ou vedados à sua ação devido à legislação de proteção local. Como afirma Pinheiro Guimarães, esse fenômeno passou a ser convencionado como globalização:

Um processo que levou a uma enorme concentração de poder político e econômico, reduzindo a possibilidade de nações periféricas saírem do estado de sujeição - mesmo os grandes Estados que, em tese, teriam mais chance de se tornarem independentes (GUIMARÃES, 1999: 34).

Nota-se que a globalização gera concentração, pois, do ponto de vista econômico, a globalização gera a tendência que está ocorrendo de concentração de renda e de riqueza, porque beneficia quem já parte de condições melhores. Provoca, também, desequilíbrio regional, porque as empresas, ao se instalarem num país, escolhem locais em que, por fatores históricos, já houve processo de acumulação de capital, de criação de infraestrutura urbana, de formação de mão-de-obra qualificada. Além disso, essas empresas, hoje denominadas transnacionais, mostram-se acima de instâncias políticas e, ao contrário do que imaginava Drucker, “as transnacionais dominaram o mercado mundial de trabalho, nivelando-o por cima e encarregando-se da proteção dos cidadãos, levando-nos a refletir sobre o papel dos Estados nacionais e das instituições internacionais na economia global atual” (DRUCKER, 1998: 32).

Assim, observa-se que as transnacionais não estão atuando como novos agentes sociais da era globalizada e, sim, influenciando diretamente a autonomia dos mercados de trabalho e, com o aumento da competitividade, ocorre uma pressão na relação de trabalho, já que é necessário ajustar em patamares inferiores os padrões sociais e de salários, à medida que estes são fatores decisivos para tornarem competitivas as economias nacionais.

A nova lógica de cadeias globais, segundo Gilberto Dupas (2001), afeta a qualidade e a quantidade de oferta global de empregos de maneira complexa, tendo como principais tendências que se evidenciam: redução da geração de empregos qualificados e formais por investimentos diretos adicionais; contínua flexibilização de mão-de-obra qualificada em todos os níveis, no sentido de transformá-la em componente radicalmente variável do custo final de produtos globais; e, ainda, clara inter-relação entre agentes econômicos formais e informais, na medida em que se caminha para a base das cadeias produtivas, procurando obrigá-la ao trabalho informal e à mão-de-obra com baixos salários.

Ainda não há condições de se afirmar com segurança que o capitalismo global, em sua forma atual, reduzirá substancialmente a oferta agregada de empregos (formais, informais, diretos e indiretos) no mercado. Tal perspectiva, porém, parece provável, já que a globalização é uma consequência de um mundo capitalista, com empresas investindo em tecnologia para tornarem-se cada vez mais competitivas.

As empresas, nesse contexto, têm duas formas de existir e de sobreviver: custo baixo e produto diferenciado. Precisam produzir mais com menos. Isto retrata o que o fenômeno da globalização traz: um desemprego estrutural. Mas o fato é que o mercado, deixado por si mesmo, produz concentração e os efeitos econômicos e políticos perniciosos dessa concentração levam muitos à exclusão social. Para Arbex Júnior, "até mesmo nos Estados Unidos, onde o capitalismo foi estimulado com as perspectivas individualistas do neoliberalismo, percebe-se que é cada vez mais acentuada a tendência à concentração de renda e ao aumento da desigualdade entre ricos e pobres" (ARBEX JÚNIOR, 1997: 197). Observa-se que quanto mais a empresa se moderniza, quanto mais tecnologia usa, mais ela desemprega nesta nova lógica global.

Aliado a isso, o processo de internacionalização da economia local, com contínuas aquisições de empresas nacionais por transnacionais, e a velocidade das privatizações realizadas

nos últimos anos tornam muito rápida a incorporação de padrões de produtividade global, afetando fortemente a lógica dos empregos locais. Cada vez mais é necessário combinar políticas públicas que preservem as áreas modernas e competitivas aos padrões internacionais, com um esforço permanente de incorporar os setores atrasados, mais intensivos de mão-de-obra.

Em outras palavras, essa nova percepção do crescimento causada pela globalização provoca duas mudanças na economia: muda o capital e muda o trabalho. No mundo do conhecimento, eles estão ficando menos antagônicos e muito mais parecidos em seu funcionamento. Capital é cada vez mais o capital intelectual, capital de relacionamentos, capital da marca, capital da informação. E trabalho é cada vez mais a capacidade de gerar e gerir ideias, de conectar-se a outros trabalhadores e clientes.

Isso altera tudo. Não apenas vão surgir novas empresas, mais digitais; não apenas vão surgir novos trabalhadores, mais intelectualizados. O problema é que o trabalhador, nessa nova indústria, é diferente do anterior. Há mais oportunidades, mas, para os indivíduos moldados pela realidade antiga, a adequação é, na maioria dos casos impossível. Surge, daí, o paradoxo do progresso. Ele é intrinsecamente bom, senão não seria progresso, mas não necessariamente bom para os seus contemporâneos.

Em tempos de grandes mudanças, a falta de sincronia produz um dramático desencontro entre milhares de pessoas procurando empregos melhores e várias empresas com vagas que não conseguem preencher. Somente uma mudança de mentalidade, tanto das pessoas quanto das empresas, pode diminuir o problema. “A chave é a educação continuada, que exige das pessoas desprendimento, humildade e disposição e, da parte das empresas, uma nova percepção do que é investimento” (COHEN, 1999: 17).

As empresas brasileiras, por exemplo, ao mesmo tempo em que precisam mudar para ser competitivas, deparam-se com um problema típico de nosso país: analfabetismo, baixa qualidade do ensino universitário, além da baixa qualidade da educação básica (MENDES, 1998). O Brasil, neste contexto, sofre enormemente com a falta de investimento na educação. A permanência de uma pessoa em sala de aula ainda está muito abaixo do esperado, sem contar com o analfabetismo que atinge, principalmente, os Estados do Nordeste.

O desemprego estrutural é o grande problema da América Latina, pois esta tem a pior distribuição de renda do mundo, conforme apresentação de um estudo divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, que dá ao Brasil amplo destaque afirma que 10% dos mais ricos detêm 50% da renda; os 50% mais pobres participam com menos de 10%. Tal problema, segundo especialistas do BID, reflete-se nos desequilíbrios educacionais, na remuneração salarial, na violência e nos índices de desemprego.

O empresário só terá condições de sobreviver nesta ordem econômica se trabalhar com um destes dois segmentos: custo baixo ou produto diferenciado, sendo que ambos geram o desemprego. No custo baixo, pela automação e na elaboração de produto diferenciado, porque se contrata pouca gente e se muda a relação de trabalho de empregado para parceiro/terceirizado, sem vínculo empregatício. Em qualquer dos dois momentos, o empresário terá que atuar para fazer o Estado evoluir em busca de alternativas para não aumentar o desemprego.

Dentro deste contexto da globalização, as preocupações quanto ao futuro do emprego no mundo, em especial nos países periféricos, é pertinente. Dupas (1998), em pesquisa realizada no Brasil, evidenciou haver boas razões para as preocupações, pois o contínuo avanço tecnológico, imposto pelo sistema capitalista global de fazer mais com menos, parece não garantir que as sociedades futuras possam gerar - unicamente por mecanismo do mercado - postos de trabalhos, ainda que flexíveis, compatíveis em qualidade e em renda com as necessidades mínimas dos cidadãos.

A lógica da globalização e do fracionamento das cadeias produtivas, muito oportunas para a vitalidade do capitalismo contemporâneo, incorporou bolsões mundiais de trabalho barato sem necessariamente elevar-lhes a renda. Nos países mais pobres, principalmente, os governos atuais, comprometidos com a estabilidade, não têm orçamento suficiente nem estruturas eficazes para garantir a sobrevivência dos novos excluídos.

Nessa nova lógica, a empresa multinacional transformou-se em transnacional. Segundo Vieira (1999), não existem mais matrizes situadas num território nacional controlando subsidiárias estrangeiras. A globalização acarreta a mobilidade e a descentralização. As dez maiores corporações mundiais - Mitsubshi, Mitsui, Itochu, Sumimoto, General Motors, Marubeni, Ford, Exxon, Nissho e Shell - faturam 1,4 trilhão de dólares, o que equivale ao PIB

conjunto do Brasil, do México, da Argentina, do Chile, da Colômbia, do Peru, do Uruguai e da Venezuela. Metade dos prédios desses grupos e mais da metade de seus funcionários estão em unidades fora do país de origem, sendo 61% do seu faturamento obtido em operações no estrangeiro. A abertura das economias transformou multinacionais em empresas apátridas: 57% de seus empregados trabalham no exterior. As empresas transnacionais, que já chegaram a 40 mil, têm 250 mil filiais espalhadas pelo globo e faturando mais de 5,2 trilhões de dólares, o que demonstra que, com a globalização, não há mais grandes visões de mundo de validade universal.

Para Vieira, os grandes mitos, ideologias e religiões universais se diluíram diante da fragmentação "pós-moderna". A centralidade, padronização, sociedade de massa, produção em massa do Fordismo e totalitarismo são características da fase moderna "pré-global". Já a descentralização, a segmentação do mercado, a produção "flexível" e o pluralismo são características da fase atual. Mas a fragmentação e a descentralização coexistem com a concentração econômica dos capitais e com a formação dos grandes oligopólios que dominam a economia mundial. Não se trata de produzir mercadoria para todos, mas de vendê-las globalmente para grupos específicos: eis o sentido da segmentação de mercado.

O sociólogo inglês Anthony Giddens (1991) diz que a globalização provoca um desencaixe, a fragmentação de certos segmentos sociais de uma nação, afastando-os dos grupos mais pobres que estão fora do mercado e interligando-os a outros segmentos sociais situados em outros países, criando, assim, um verdadeiro circuito mundial: a globalização rompe as fronteiras nacionais e acaba com a divisão interno/externo. A cultura mundial se internaliza entre nós. O espaço local desencaixado aproxima o que é distante e afasta o que é próximo, isto é, o local é influenciado pelo global, ao mesmo tempo em que o influencia.

Nesse sentido, a globalização tem muitos aspectos negativos para os países periféricos, mostrando-se assimétrica, como podemos comprovar através da taxa de crescimento da economia, do índice de desemprego, do endividamento externo, da dívida pública e da concentração de renda.

A situação externa da economia é gravíssima e depende da evolução das exportações brasileiras, que pouco têm crescido nos últimos anos, em especial para os países desenvolvidos. O Brasil exporta, por exemplo, produtos agrícolas tropicais, sujeitos à flutuação de preços. Além

disso, a competição é muito intensa, porque tais produtos são fáceis de produzir e, consequentemente, a oferta é maior; em contrapartida, as populações crescem pouco nos grandes mercados, que são Europa e Estados Unidos da América, e seu consumo não cresce na mesma proporção de sua renda (GUIMARÃES, 1999).

Segundo Liszt Vieira (1999), a globalização é, em geral, vista como um fenômeno econômico que deve ser combatido, pelas suas consequências nocivas para os países pobres em vias de desenvolvimento. É apresentada, ainda, como um fenômeno que se contrapõe aos laços de solidariedade social existentes no plano local e nacional. Um processo que redimensionou as noções de espaço e de tempo. Em segundos, notícias dão a volta ao mundo e capitais entram e saem de um país por transferências eletrônicas, e novos produtos são fabricados ao mesmo tempo em muitos países e em nenhum deles isoladamente. Fenômenos globais influenciam fatos locais e vice-versa.

O global e o local se interpenetram e se tornam inseparáveis. O global investe no local, e o local impregna o global. Trata-se agora de um processo que engloba, em seu movimento, o local e o global combinados. Viera reafirma que estamos diante de uma nova revolução, fundada na microeletrônica, na informática e nas telecomunicações, que desterritorializa o indivíduo, configurando um novo modo de vida. Em seu rastro, já se percebe a tendência ao declínio do Estado, bem como a globalização da pobreza e do desemprego.

Nessa linha de pensamento, o professor Otávio Ianni alega que:

> O mundo vai se transformando em território de tudo e de todos, onde tudo gente, coisas e ideias - se desterritorializa e reterritorializa, adquirindo novas modalidades de territorialização. À medida que a sociedade global debilita o Estado nacional, reflorescem identidades, passadas e presentes (IANNI apud VIEIRA, 1999: 84).

Acredita-se que essa mesma globalização que exclui também inclui, pois, segundo Vieira, irá acontecer a reaparecimento do nacionalismo, do regionalismo, do etnicismo, do fundamentalismo e das identidades enraizadas no horizonte dos rearranjos e tensões provocados pela emergência da sociedade global.

Em uma outra linha de argumentação, alguns autores (VIEIRA, 1999) apontam para uma visão otimista sobre alguns aspectos da globalização. Segundo eles, deve-se distinguir, de um lado, os propósitos subjetivos das empresas transnacionais e governos que instrumentam a

marcha da globalização e, de outro, os aspectos mais profundos do processo, que expressam necessidades irreversíveis do gênero humano, como democratização e universalização dos direitos humanos, solidariedade internacional dos movimentos sociais, novas necessidades de desenvolvimento, maior cooperação e regulação mundial. Ainda segundo Vieira (1999), a compreensão destas diferenças formula quatro razões em favor da valorização positiva do fenômeno da globalização:

1) O processo de globalização é fundamentalmente o resultado de forças materiais que não podem ser revertidas sem causar custos econômicos, sociais, ecológicos e culturais maiores. O retorno a formas superadas de isolamento nacional e reversão burocrática das novas tendências afetaria o desenvolvimento das novas tecnologias, desorganizaria os encadeamentos produtivos, reduziria o nível de vida da população, favoreceria as soluções estadistas, burocráticas e autoritárias, bem como os fenômenos diversos de regressão cultural;

2) A deterioração ecológica do planeta, as condições mundiais de salubridade, a extrema pobreza e marginalização dos países mais pobres, assim como a explosão demográfica gera a necessidade de maiores níveis de cooperação internacional, desenvolvimento tecnológico e investimento mundial. A solução dos problemas globais requer a reorientação da globalização, e não sua detenção ou reversão;

3) Apesar de sua terrível forma atual, é a própria globalização e regionalização do mundo que tende a favorecer o crescimento econômico, a democratização política, o saneamento ambiental e a internacionalização dos movimentos sociais dos países em desenvolvimento. No caso dos países semi-industriais de baixos custos trabalhistas e recursos naturais, as novas condições internacionais lhes permitem crescimento industrial e fortalecimento de suas posições no mercado mundial e no sistema internacional (China, Coréia, Espanha, principais países da América Latina etc.). O caso dos países pré-industriais (como os africanos) é mais desfavorável, mas o isolamento e autarquia econômica não seriam solução;

4) A globalização constitui a pré-condição objetiva das transformações, uma vez que os povos consigam superar a atual forma antagônica do processo imposta pela dominação do capital e das grandes potências;

Em outras palavras, o redesenho do mapa político mundial veio derrubar fronteiras e facilitar o trânsito de mercadorias, informações, conhecimentos e ideologias. Passamos a viver num mundo onde as empresas transnacionais imperam, impulsionadas pelas inovações constantes e pelos capitais "sem pátria" que circulam livremente ao redor do globo, tornando-nos cada vez mais interdependentes. Essa nova ordem econômica e social desponta como a principal alavanca de riqueza da história humana, mas contraditoriamente nenhum outro período conseguiu produzir semelhante quadro de injustiças sociais e exclusões como o atual. A década de 90 trouxe à tona as consequências excludentes da globalização, como o aumento exponencial da polarização entre ricos e pobres - não apenas entre países ricos e pobres, mas entre pobres e ricos de cada país (Santos, 2001).

Entretanto, mesmo diante deste complexo panorama surge uma nova reestruturação de forças, em que o Estado e o setor privado vão delimitando seus papéis e fronteiras de atuação, deixando, no entanto, "lacunas" por preencher que acabam por dar origem a uma terceira força emanada da sociedade civil organizada e cada vez mais consciente do seu potencial e capacidade de mudança, cujos conceitos como justiça social, participação, transparência e democratização nas decisões públicas são termos que norteiam a sua política de atuação e filosofia de trabalho, como nos afirmam Melo Neto e Froes (1999).

Deparamo-nos com uma sociedade cada vez mais reivindicatória e consciente da responsabilidade e amplitude de seu papel. Está-se delineando um quadro, cuja sociedade civil passa por um processo de reestruturação e redefinição de condutas, não admitindo mais uma postura passiva. Quer assumir suas responsabilidades e atuar diretamente na construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Kliksberg (1994) assinala a necessidade de entender as carências da sociedade pós-moderna, fruto de transformações em ritmo acelerado que confundem crescimento com desenvolvimento social, deixando ao longo de seu processo populações de marginalizados que não foram incluídas na arquitetura deste novo modelo econômico. Abre-se, então, uma lacuna entre sociedade–governo–empresa, em que os papéis ainda se encontram indefinidos, resultando em pressões de toda ordem. Sabe-se que a transformação da estrutura social é sempre uma tarefa complexa que envolve aspectos culturais amplos e profundos; por outro lado, não há dúvidas da urgência dessa mudança como forma de recriar um modelo social capaz de se auto sustentar no

longo prazo. Inclusão, redemocratização, solidariedade e cooperação são algumas das palavras de ordem que norteiam e mobilizam esta nova sociedade civil, que chama para si parte da responsabilidade pela construção de uma sociedade mais igualitária em oportunidades e capaz de proporcionar bem-estar coletivo. Não se admite mais uma sociedade polarizada entre ilhas de prosperidade rodeadas por um mar de excluídos; não se pode conceber mais um desenvolvimento caracterizado simplesmente por indicadores de eficiência econômica (BUARQUE, 2001).

Pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 1998) demonstra, por exemplo, que um trabalhador sem o 2º grau completo corre cinco vezes mais risco de estar desempregado que outro com formação universitária, e que o salário cresce, em média, 15% a cada ano a mais de estudo, além de salientar as novas necessidades do mercado de trabalho em rápida transformação, em que novas tecnologias são incorporadas a cada instante, excluindo todos os que não se encontram adequados a essa realidade.

Frente a esse quadro de contrastes acentuados, surge uma nova força como resposta na busca da promoção de um equilíbrio sustentável, diminuindo as distorções presentes. Essa nova força emanada da sociedade civil, organizada com fins públicos, vem desempenhando um papel cada vez mais relevante e essencial na construção dessa nova ordem social.

Assim, a imposição política de um modelo econômico sobre uma formação social avançada exerce efeitos negativos na economia e na sociedade. Ela desarticula os setores econômicos e as regiões interligadas e, ao mesmo tempo, marginaliza e exclui as classes produtivas (fabricantes e operários), fundamentais para o mercado nacional. A chamada organização da economia global, formalizada no Consenso de Washington, 1990, leva ao crescimento de enclaves compostos por uma reduzida classe de capitalistas transnacionais, vinculados às multinacionais e aos bancos estrangeiros. Na agricultura, isso significa que os exportadores do agribusiness crescem, enquanto a renda dos pequenos produtores e dos trabalhadores rurais sem-terra diminui. Na indústria, significa um desemprego em grande escala, empregos temporários e informalidade. A introdução de novas tecnologias – informatização, robótica, eletrônica digital – agrava a exploração e facilita as redes de comunicação que conectam as classes dominantes. Isso gera uma nação corporativa virtual, motivada por um único e superior objetivo: remunerar com lucros exacerbados o capital internacional.

Uma alternativa econômica que se encontra em crescimento, como forma de minimizar as mazelas de nossa sociedade são justamente os modelos de economia social, que apresentam como principal característica uma nova forma de cooperativismo popular. Essa proposta, que tem em Singer (2000) um de seus principais defensores, propõe um modelo de organização social e produtiva, partindo das bases mais negligenciadas da pirâmide econômica. Seria uma forma de resgate das camadas empobrecidas e excluídas, além da proposta de arquitetura de um novo modelo econômico e social, centrado no homem e não no capital.

Desta forma, como resposta a este quadro conflituoso, começam a surgir contra forças alternativas emanadas e defendidas pela sociedade civil organizada, que se indigna diante do quadro que assiste e passa a interagir, chamando para si a responsabilidade perante as injustiças que a cercam, tornando-se sujeito pró-ativo na busca de soluções concretas para a construção de uma sociedade mais humana, justa e onde a solidariedade e a ética possam tornar-se moeda corrente.

É especificamente aproveitando esta "brecha" que a globalização produz que podemos pensar em algumas experiências enquanto fortalecimento da sociedade civil, possibilidade que tentaremos analisar no caso do Projeto Escola do Campo do Governo do Estado do Paraná.

Sociedade Civil Global

Se por um lado a globalização cria bolsões de miséria e uma massa de pessoas supérfluas ao sistema, por outro, é possível supor que estamos rumo a uma sociedade civil globalizada. Segundo diversos estudiosos da globalização, o sistema político mundial necessita da sociedade mundial e a sociedade civil é condição para o desenvolvimento de uma função pública internacional e democrática: só serão criadas as bases para superar as contradições entre a socialização global e a organização política em Estados Nacionais quando as instituições globais começarem a ser destinatárias das demandas de uma maioria pobre que se auto-organiza nos atuais países em desenvolvimento.

Percebe-se que o Estado Nacional vai perdendo relevância como definidor da identidade social, cultural e política. Os Estados vêm sofrendo processos de descentralização política derivados do fortalecimento dos níveis sub nacionais de poder, como municipais e regionais.

Tendo como consequência direta políticas públicas locais que afeta de uma forma mais direta e imediata a vida dos cidadãos, passa a haver um sentimento de comunidade mais arraigado como contrapartida ao mundo sem fronteiras (FLEURY, 1994 e 1999; FORJAZ, 2000).

Isto pressupõe que, ao desenvolvimento da função pública a partir de cima (instituições e regimes internacionais controlados por países industrializados dominantes) oponha-se, a partir de baixo, uma sociedade civil mundial cada vez mais forte (mediante maior expansão e coordenação do trabalho das organizações não-governamentais internacionais, entre outras coisas), a qual se converta na base para o desenvolvimento da função pública democrática em escala mundial.

Desta forma, Vieira (1999) acredita que a tentativa de conjurar a ameaça ao meio ambiente mediante uma política de desenvolvimento sustentável pode "converter-se no veículo central de um espaço público global democrático, pois essa tentativa, quando séria, implica uma nova ordem econômica e social em nível mundial".

A crise global e a constatação de que somente o Estado e o mercado não vão resolvê-la tendem a fortalecer o papel das ONGs, enquanto organizações da sociedade civil, na construção de alternativas e de mecanismos de cooperação. Mas as ONGs enfrentam ainda bastante dificuldades. Segundo Vieira, nas reuniões internacionais não existem procedimentos uniformes para a participação das ONGs; na Conferência das Nações Unidas, por exemplo, sua participação é permitida, mas sem direito a voto.

Assim, as ONGs ainda estão como marginais, mas, apesar disso, estão atuando e suas ações tendem a fortalecer a autonomia e a capacidade das organizações da sociedade civil em todo mundo. Elas estão enfrentando o enorme desafio de levar os problemas do nível local ao global e vice-versa.

A conscientização da sociedade civil talvez seja o lado positivo da globalização. Numa sociedade globalizada, ultracompetitiva e mais bem informada, os consumidores têm amplo poder de escolha e de comunicação: já não basta oferecer um bom produto; é necessário vender também a imagem da empresa.

Sendo assim, o fortalecimento do Terceiro Setor, a globalização da economia social por meio das ONG's e a verdadeira conscientização da sociedade civil seriam alternativas para uma

sociedade mais justa. O sociólogo alemão Claus Offe (OFF apud MELO NETO e FROES, 1999) defende a tese de que está em curso uma gigantesca reforma nas relações do cidadão com o governo.

Para Offe, "ao lado do estado e do mercado, entidades comunitárias como ONGs e as igrejas vão formar uma nova ordem social". Essa nova ordem social surge em decorrência da falência do Estado do Bem-Estar-Social, principal provedor de serviços sociais aos cidadãos: "A falência do estado e o apogeu do liberalismo, com a concepção do estado mínimo, paralisou o primeiro setor, que é o próprio Estado" (1999:43).

Podemos perceber que os grandes protagonistas dessa mudança serão: a sociedade civil, a cidadania plena, o compromisso social e a missão que transcende os arquétipos do capital e do trabalho, os quais possivelmente ganharão fôlego nas empresas, nas associações de classes, de bairros e de profissionais, nas entidades sem fins lucrativos e nas igrejas. São estes agentes, com abertura para o outro na sociedade e com espírito comunitário, que buscarão seu espaço enquanto cidadãos e que, provavelmente, irão compor o exército de profissionais, de gestores, de consultores, de intelectuais e de trabalhadores que integram esta nova força de trabalho.

Mesmo assim, percebe-se que a globalização é o significado da expansão acelerada do capitalismo, onde o paradigma do emprego está em definitiva mudança, e há inúmeras razões para preocupação quanto ao futuro da exclusão social do novo século, como pudemos observar. E, com a crescente competição e insegurança dos trabalhadores, cada vez mais a população irá depender de políticas públicas efetivas que garantam educação e treinamento adequado às exigências do mercado. É justamente neste ponto que encontramos uma das grandes incoerências da globalização: cada vez mais as políticas econômicas liberais reduzem o poder do Estado, transformando-o no que é chamado de Estado Mínimo. Por outro lado, cada vez mais cresce o número de pessoas que exigem políticas públicas de proteção, que ofereçam seguro desemprego, programas de habitação, entre outras.

O Brasil, por exemplo, em inúmeras oportunidades ao longo da sua história perdeu a oportunidade de construir um desenvolvimento integral do povo e do país. Essa dissociação cavou abismos, gerou contrastes e produziu disparidades internas e externas. O Brasil econômico continua muito distante do Brasil social, marcado pela polarização social crescente, desintegração

social e violência. E ainda, o processo de internacionalização da economia local, com contínuas aquisições de empresas nacionais por transnacionais e com a velocidade das privatizações realizadas nos últimos anos, torna muito rápida a incorporação de padrões de produtividade global, afetando fortemente a lógica dos empregos locais. Cada vez mais é necessário combinar políticas públicas que preservem as áreas modernas e competitivas com padrões internacionais, num esforço permanente de incorporar os setores atrasados, mais intensivos de mão de obra.

O Estado Global não deveria ser "mínimo", mas um Estado atuante, parceiro e facilitador no desenvolvimento econômico e social, exercendo novos papéis. Já que os Estados estão cada vez mais preocupados em eliminar déficits e garantir estabilidade, o caminho é aumentar a eficácia dos programas sociais aliados ao comprometimento da sociedade civil e dos movimentos sociais na gestão destes projetos. Ou melhor, privilegiar o capital social como uma alternativa possível e analisá-lo enquanto transformação da atual correlação de forças entre capital, sociedade e Estado.

O conceito de Capital Social e a CFR: do Desenvolvimento Regional Endógeno ao Desenvolvimento Regional Cívico

As modificações ocorridas nos processos produtivos desde os anos 80 acarretaram em profundas transformações nas teorias nas políticas públicas de desenvolvimento regional, a partir da última década. Os desequilíbrios regionais pré-existentes e estes advindos agora da reestruturação produtiva internacional passaram a sofrer uma análise sob diferentes ângulos. Atualmente, o maior aprofundamento ocorre em duas categorias analíticas distintas: a sustentabilidade e a endogenia.

O desenvolvimento sustentável foca sua atenção nos aspectos ambientais do crescimento, ressaltando a utilização racionalizada dos estoques de recursos naturais para que estes possam continuar sendo utilizados no futuro. A grande preocupação de seus estudiosos está voltada às gerações futuras e à necessidade de políticas que preconizem um desenvolvimento harmonioso e, prioritariamente, sustentável nos períodos posteriores (GUIMARÃES, 1994). No entanto, é a teoria do desenvolvimento endógeno que focaliza, com maior ênfase, a questão regional,

apresentando diversas contribuições para a problemática das disparidades regionais e o maior número de instrumentos de políticas públicas para sua correção.

O desenvolvimento endógeno tem suas origens na década de 70, quando as propostas de desenvolvimento da base para o topo surgiam com maior notoriedade. A partir daí, essa corrente evoluiu com a colaboração de novos enfoques ao problema do crescimento desequilibrado, sendo conhecido em suas variantes por outras nomenclaturas como desenvolvimento local, desenvolvimento desde baixo, desenvolvimento territorial, ou mesmo desenvolvimento comunitário (BENKO, 1999).

Já na década de 90, a principal questão do modelo de desenvolvimento endógeno focou-se na tentativa de se entender por que o nível de crescimento variava entre as regiões e nações, mesmo elas dispondo das mesmas condições na busca de fatores produtivos, como capital financeiro, mão-de-obra ou tecnologia. A solução seria encontrar, entre esses fatores, aqueles determinados dentro da região. Nesse sentido, a contribuição da teoria endogenista foi identificar que fatores de produção atualmente decisivos, como o capital social, o capital humano, o conhecimento, a pesquisa e desenvolvimento, a informação e as instituições, eram determinados dentro da região e não de forma exógena, como até então eram entendidos. Posteriormente, logo se concluiu que a região dotada desses fatores ou estrategicamente direcionada para desenvolvê-los internamente teria melhores condições de atingir um crescimento acelerado e equilibrado.

Com essa evolução, o desenvolvimento regional endógeno predominante na década de 90 pôde ser definido como um processo interno de ampliação contínua da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões. Este processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido (AMARAL FILHO, 1996).

A capacidade de a sociedade liderar e conduzir o seu próprio desenvolvimento regional, condicionando-o à mobilização dos fatores produtivos disponíveis em sua área e ao seu potencial interno configura a forma de desenvolvimento denominado endógeno. Pode-se identificar duas dimensões na endogenia do desenvolvimento regional: a primeira, econômica, na qual a

sociedade empresarial local utiliza sua capacidade para organizar, da forma mais producente possível, os fatores produtivos da região; a segunda, sociocultural, onde os valores e as instituições locais servem de base para o desenvolvimento da região

(VÁZQUEZ BARQUERO, 1988).

De forma antagônica ao pensamento normalmente associado com as teorias endógenas, não se busca, neste enfoque, o fechamento ou o isolamento regional, nem mesmo o autocentrismo e a autossuficiência. O conceito de desenvolvimento endógeno moderno baseia-se na execução de políticas de fortalecimento e qualificação das estruturas internas visando sempre à consolidação de um desenvolvimento originalmente local, criando as condições sociais e econômicas para a geração e a atração de novas atividades produtivas, dentro da perspectiva de uma economia aberta.

A moderna teoria regional endógena também considera a importância da sociedade civil e das relações sociais no processo de desenvolvimento de uma região. Deve ser ressaltado que a importância da sociedade civil no processo de evolução das civilizações já havia sido analisada por estudos que remontam ao século XVIII (FERGUSON, 1998). Entretanto, o que os pesquisadores da endogenia procuram destacar é que a sociedade civil, e nela compreendidas as formas locais de solidariedade, integração social e civismo, pode ser considerada o principal agente da modernização e da transformação socioeconômica em uma região, especialmente a partir da década de 90 (BOISIER, 1997).

A importância da sociedade civil e das relações sociais é, com a mesma ênfase, defendida por outros pesquisadores do desenvolvimento endógeno (BIRNER et. al., 1995; GODARD et. al., 1987; STOHR, 1990;). O destaque dado aqui para a importância da sociedade civil não está inserido no debate da relação entre a sociedade e o Estado, a dicotomia entre mais ou menos Estado, ou entre a sociedade e o mercado. Trata-se da compreensão de que o desenvolvimento regional endógeno, ao considerar e dar relevância à sociedade civil regional e aos seus processos de organização social e relações cívicas, possibilita que a região atinja um crescimento equilibrado e sustentado no longo prazo.

O enfoque endogenista do desenvolvimento regional defende que os fatores que condicionam o progresso estão enraizados na própria região. Todas as potencialidades existentes,

naturais, humanas, sociais, ou locais, devem constituir a base do processo de mudança. Somente dessa forma, ou seja, sustentando-se na cultura regional, é possível motivar os agentes locais, introduzir novos conceitos e incorporar inovações sem entrar em conflito direto com a base sociocultural da região (VÁZQUEZ BARQUERO, 1988).

A cultura regional, desta forma, insere-se como um elemento-chave nesta abordagem do desenvolvimento. Os valores construídos a partir da evolução social de cada espaço regional delimitam a trajetória de crescimento de cada região no longo prazo.

"Valores que têm suas raízes na cultura e são fortalecidos ou dificultados por esta, como o grau de solidariedade, altruísmo, respeito e tolerância, são essenciais para um desenvolvimento sustentado" (KLIKSBERG, 1999:19).

As sociedades que historicamente propagam valores como, por exemplo, a igualdade entre os indivíduos, a necessidade da educação, o valor do trabalho e o sentido de identidade têm no presente, e certamente terão no futuro, uma estrutura social com maior capacidade de perseguir e superar desafios e melhores condições para promover o seu progresso socioeconômico. A cultura é o principal meio de transmissão desses valores.

Já o desenvolvimento regional cívico baseia-se na compreensão de que o desenvolvimento regional é determinado pela capacidade das sociedades regionais em superar a tendência à estagnação de sua estrutura interna e de responder aos desafios impostos pela dinâmica externa. Em outros termos, como o desenvolvimento regional está diretamente ligado às características estruturais das sociedades encontradas em cada região, a concepção cívica focaliza os determinantes da organização social que operam como agentes transformadores.

A transformação da sociedade nesse direcionamento advém dos valores e das virtudes cívicas inertes em sua estrutura. São esses fatores que têm a capacidade de modificar as estruturas regionais e, através do processo cultural, transmitir para as gerações futuras as características sociais que sustentarão a evolução socioeconômica no longo prazo. O objetivo principal é combinar positivamente o civismo com a busca constante pela liberdade e pelas oportunidades (HELLER & FEHÉR, 1998).

Uma das novidades de estudos recentes sobre o desenvolvimento regional está na inserção da contemporânea concepção de "capital social". Definido como sendo o conjunto das características da organização social, que englobam as redes de relações entre indivíduos, suas normas de comportamento, laços de confiança e obrigações mútuas, o capital social, quando existente em uma região, torna possível a tomada de ações colaborativas que resultem no benefício de toda a comunidade. Em um sentido mais restrito, pode-se entender capital social como "(...) a habilidade de criar e sustentar associações voluntárias" (PORTES & LANDOLT, 1996:18). O capital social é compreendido, basicamente, por sua função, sendo encontrado em organizações sociais que potencializem a produção do ser humano.

Durante a década de 90, vários autores discutiram mais especificamente a questão da autonomia do Estado e dos efeitos da dispersão das instituições públicas. Entre eles, Robert Putnam (1995 e 1996) e Peter Evans (1995) incorporaram o conceito de capital social, inicialmente desenvolvido pelo sociólogo James Coleman, demonstrando sob quais condições as instituições públicas conseguem mobilizar os recursos sociais para alcançar um grau elevado de bem-estar coletivo.

Para Coleman (1994), existe uma complementação entre capital físico-econômico (insumos, infraestrutura e financiamento), capital humano (educação e preparação técnica) e capital social (relações de confiança). A otimização do capital físico-econômico e do capital humano é atingida na medida em que as relações de confiança e reciprocidade aumentam na comunidade. Ou melhor, com o constante nível educacional dos integrantes de duas ou mais comunidades e os recursos materiais oferecidos, o que distingue o desempenho é a confiança estabelecida, permitindo uma mobilização coletiva e a maximização dos recursos individuais existentes. A capacidade de ação é ampliada em situações onde a confiança permeia uma coletividade (ou associação), facilitando a otimização do uso de recursos socioeconômicos e humanos disponíveis. Segundo o autor:

Capital social é definido por sua função. Não é uma simples entidade, mas a variedade de diferentes entidades tendo duas características em comum: todas elas consistem em algum aspecto em uma estrutura social e elas facilitam certas ações individuais contidas nestas estruturas. Como outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a

realização de certos objetivos que seriam inalcançáveis sem a sua existência (COLEMAN, 1994: 302).

Em outras palavras, Coleman (1994) considera que o capital social está sujeito a uma lógica de acumulação e reprodução, determinada por escolhas racionais dos atores sociais no estabelecimento de estruturas de relações, instrumentalmente associadas à eficácia da ação coletiva. Estruturas que podem ser criadas a partir da confiança mútua entre os indivíduos e que se traduzem na estabilidade das instituições, normas e obrigações recíprocas, garantindo a eficiência do esforço coletivo e a eficácia dos investimentos individuais.[1]

Estes autores (EVANS, 1995; PUTNAM, 1996) debateram justamente o papel das instituições e do "Capital Social" na indução de mudança social, indicando o esgotamento dos dois eixos paradigmáticos principais da intervenção pública: o neoliberalismo e o desenvolvimentismo clássico.

Conforme Peter Evans (1995), os componentes que formam o capital social, entre os quais estão o engajamento cívico, a integração social e as normas de confiança, podem ser promovidos pelas esferas governamentais e, inclusive, podem ser utilizados com vistas ao desenvolvimento. Entretanto, enquanto Evans dá primazia ao Estado como fonte principal da dinâmica social (o que foi chamado de abordagem neo-institucional), Robert Putnam se opõe ao ressaltar a interpretação culturalista, demonstrando sua propensão a um determinismo cultural na identificação das fontes de ação coletiva.

---

[1] Existe uma corrente de autores que analisam o capital social incluindo todos os aspectos subjetivos das relações sociais que fogem à racionalidade, relevando todas as contribuições da sociologia moderna que reservam um espaço privilegiado para o simbólico e o imaginário. Merecem destaque os estudos de Bourdieu (1998, 1996, 1989), que defende um conceito mais amplo de capital social. Para o autor, o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo como um conjunto de agentes que, não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas relações são irredutíveis a relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas materiais e simbólicas, sendo que sua instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. Em outras palavras, Bourdieu reforça o conceito de relação de identidade grupal, como base de formação para a essência do capital social e ainda ressalta o duplo caráter, material e simbólico, dessas relações. Entretanto, nesta pesquisa o conceito de capital social está centrado no decorrer da mesma a registros mais objetivos e racionais como os analisados por Coleman (1994) e Putnam (1995).

Com estes pressupostos, Robert Putnam (1996) estudou os diversos aspectos que condicionaram as diferenças regionais encontradas entre o Norte e o Sul da Itália: Emilia-Romagna ao Norte e Calábria ao Sul. Ambas, nos primeiros anos deste século, tinham padrões de desenvolvimento muito semelhantes. Nas oito décadas posteriores, criou-se uma desigualdade bastante acentuada entre essas regiões, tornando-se a Emilia-Romagna, de grande participação política e solidariedade social, uma das mais prósperas regiões da Europa; e a Calábria, com características feudais, fragmentada e isolada, a região mais atrasada da Itália.

Comparando tanto o civismo quanto o desenvolvimento socioeconômico nas duas regiões, nas décadas de 1900-10 e de 70, foi possível concluir que as tradições cívicas e a capacidade de organização social se revelaram um poderoso determinante das disparidades de desenvolvimento socioeconômico encontradas atualmente entre as duas regiões. Desta forma, uma de suas mais importantes conclusões é a percepção de que "Na Itália contemporânea, a comunidade cívica está estritamente ligada aos níveis de desenvolvimento social e econômico" (PUTNAM, 1996: 162).

Nas palavras do autor

> (...) quando tomamos por base as tradições cívicas e o desenvolvimento socioeconômico registrado no passado para prever o atual desenvolvimento econômico, constatamos que o civismo é na verdade muito melhor prognosticador do desenvolvimento socioeconômico do que o próprio desenvolvimento (1996: 166).

Putnam (1993) também pesquisou especificamente os efeitos contraditórios da ação coletiva sobre o melhoramento do bem-estar social. O autor observou que a complementação entre as ações institucionais públicas e as ações coletivas fortalece o engajamento cívico. Ou melhor, as experiências de mobilização e atuação coletiva acumulam um capital social derivado dos laços de confiança mútua entre os cidadãos, aumentando o engajamento público. E ainda, um Estado determinado a firmar normas transparentes, reguladoras da interação entre os interesses organizados, facilita a propagação de uma vida pública ativa e dinâmica, ampliando a confiança e a transparência na sociedade e permitindo a implementação de políticas maximizadoras do bem-estar geral.

Putnam distingue dois tipos ideais de associação: o horizontal e o vertical. O primeiro aglutina membros iguais em status e poder; o vertical reúne sujeitos desiguais numa relação assimétrica de hierarquia e dependência. Sociedades moldadas no associativismo horizontal têm

um grau elevado de engajamento cívico e auto-organização superior às sociedades verticalizadas, além de obterem um elevado desempenho econômico, garantindo o bem-estar social de seus cidadãos (a horizontalidade propicia melhores condições para a reconciliação da democracia com o desempenho socioeconômico):

> De fato, as redes verticais são menos importantes do que as redes horizontais na solução do dilema da ação coletiva e talvez isto explique as razões por que o capitalismo se tornou mais eficiente do que o feudalismo no século 18, e por que a democracia provou ser mais efetiva do que a autocracia no século 20 (1996: 175).

Nesse sentido, Putnam adota uma vertente cultural na explanação de fontes de confiança e defende a cultura política e a história particular como determinantes da existência ou não do associativismo horizontal, base do engajamento cívico. Ele acredita que o sistema político é um reflexo da lógica de hierarquia, coesão e autoridade das particularidades locais.

Para Putnam, o nível de engajamento cívico é diretamente proporcional à natureza do associativismo. O associativismo horizontal é resultado de confiança, normas e redes de solidariedade, produz relações cívicas virtuosas, enquanto que a verticalidade (associativismo dominado por desconfiança e ausência de normas transparentes) gera a obstrução da ação coletiva. Ou melhor, ações coletivas horizontais promovem um engajamento cívico intenso, produzindo uma prosperidade econômica aliada a uma estabilidade política, resultados ausentes nas regiões marcadas pelo associativismo vertical: "[...] A teoria elaborada neste capítulo, relacionada às redes horizontais de engajamento cívico, antes melhora a performance da política e da economia, do que o inverso: sociedade forte, economia forte, sociedade forte, Estado forte" (1996: 176).

Na opinião do autor, as diferenças de associativismo são localizadas nas especificidades culturais. O avanço político é analisado justamente como consequência, de um lado, da existência de um estoque histórico de capital social e, de outro, da renúncia ao associativismo vertical (a multiplicação das relações de confiança na sociedade provocou o fortalecimento de seus componentes horizontais e, ao mesmo tempo, o enfraquecimento de suas redes verticais). Em outras palavras, a especificidade cultural é a chave para a existência de um associativismo horizontal determinante da prosperidade econômica e estabilidade política.

O Projeto Escola do Campo mostra exatamente esta dinâmica do associativismo horizontal. Os municípios atendidos pelo programa acabam delineando a mesma evidência coletada do norte italiano. O elemento cultural disseminado especialmente pela Casa Familiar Rural produz o avanço do associativismo horizontal e a complementação de ações junto às instituições públicas. Como será apontado posteriormente, 84,21% das Casas Familiares Rurais funcionam com algum tipo de associação participativa e pertencem a municípios que utilizam mão-de-obra formada nas CFRs nos seus planos de desenvolvimento rural. A ação coletiva horizontal das cidades integrantes do Projeto aparece como fruto do acúmulo histórico de confiança comunitária e das redes de engajamento cívico promovidas pelas CFRs durante o tempo de implantação do projeto, já que 60,53% das CFR demoraram cerca de 2 anos para se estabelecerem. Segundo declarações dos integrantes do programa (alunos e monitores), o fator mais importante no funcionamento das Casas, além do suporte financeiro, é a adesão da comunidade na implantação da Escola durante as discussões promovidas pelos monitores, pais de alunos e representantes do Estado e do município em questão (também é importante lembrar que o Paraná foi muito influenciado em algumas regiões, onde estão localizadas as CFRs, por exemplo, pela colonização alemã que enaltece bastante a vida comunitária e o cooperativismo).

O economista Ricardo Abramovay (2000 b) afirma, por exemplo, que a noção de capital social permite ver que os indivíduos não agem independentemente, que seus objetivos não são estabelecidos de maneira isolada e seu comportamento nem sempre é estritamente egoísta. Para ele, as estruturas sociais devem ser vistas como recursos, como um ativo de capital de que os indivíduos podem dispor: "[...] a acumulação de capital social é um processo de aquisição de poder (*empowerment*, na terminologia que vem se consagrando entre as organizações internacionais de desenvolvimento) e até de mudança na correlação de forças no plano local" (ABRAMOVAY, 2000 b: 384).

O capital social corresponde a recursos cujo uso estabelece novas relações entre os habitantes de uma determinada região, afirma Abramovay, citando Putnam:

> Assim como o capital convencional no caso dos mutuários convencionais [do crédito bancário], o capital social serve como uma espécie de garantia, estando, porém, disponível para os que não têm acesso aos mercados de crédito regulares. Não dispondo de bens físicos para dar em garantia, os participantes, na verdade, empenham suas relações sociais. Assim, o capital social é usado para ampliar os serviços de crédito

> disponíveis nessas comunidades e para aumentar a eficiência com que aí operam os mercados (PUTNAM, 1993:178-179).

Apesar da atualidade e coerência de Putnam, esse tipo de análise não é novidade na literatura econômica. William Nicholls (1969), por exemplo, durante a década de 60, já realizara estudo semelhante para explicar as diferenças de crescimento entre o Sul e o Norte dos Estados Unidos até aquele período. De acordo com o autor, o menor dinamismo da região Sul norte-americana era causada pelos elementos da tradição sulina que entravavam o progresso. Dentre esses elementos, tinham destaque "(...) a dominância dos valores agrários, a rigidez da estrutura social, a estrutura política antidemocrática, a pouca responsabilidade social, a mentalidade e o comportamento conformistas" (NICHOLLS, 1969: 466).

Evidências empíricas recentes indicam que os componentes que definem o capital social têm um papel decisivo na estabilização de novas democracias (TORCAL & MONTERO, 1998) e na explicação de diferenças sociais (NEJAMKIS, 1999).

Visto que "O capital social é criado quando relações são formadas, as quais facilitam a cooperação e a coordenação" (ROUTLEDGE & AMSBERG, 1996:2), esse capital pode ser considerado a base de um dos principais elementos que seguramente impacta o desenvolvimento regional: a cooperação. A cooperação pode ser entendida como concretização prática do comportamento solidário entre indivíduos, empresas, instituições, ou mesmo entre os diversos agentes que compõem um território. Exemplos dessa concretização são a composição das redes cidadãs (SANROMÀ, 1999) e, principalmente, as iniciativas de cooperação entre Governo e sociedade civil em políticas públicas de extensão rural e empresarial no nordeste brasileiro (TENDLER, 2002).

Sob uma ótica da relação dos setores público e privado, Jaime del Castillo (1992) apresentou as vantagens de redes de colaboração (DERTOUZOS, 1997; FUKUYAMA, 1995; KOLLOCK, 1999). O estudo de Anna Lee Saxenian (1994), por exemplo, demonstrou a importância relevante da formação de redes colaborativas interinstitucionais, como detalharemos mais adiante, para o desenvolvimento do Silicon Valley, na Califórnia, e na Route 128, em Massachusetts, regiões intensamente competitivas. Indo mais além, Jane Fountain & Robert Atkinson (1998) buscaram evidenciar como o capital social e as práticas colaborativas

impulsionam inovações, defendendo políticas públicas de estímulo ao engajamento participativo em redes regionais de colaboração. Por tudo isso, nos últimos anos, tanto o capital social quanto a cooperação têm sido destacados em diversos estudos e políticas de desenvolvimento.[2]

O capital social também pode ser entendido como um fator de produção que representa um certo estoque na economia, como de estrutura e/ou equipamentos, ou melhor, um fator de produção (MANKIW, 1999). E, quando se considera a economia e o processo de desenvolvimento, percebe-se que há uma significativa importância do nível cultural e social em determinado local, na forma de organização de certa coletividade, que influenciam o desenvolvimento.

Bebbington (1999) considera o capital social, por exemplo, como importante base facilitadora do processo econômico de desenvolvimento da agricultura, assim como o capital financeiro, capital físico, capital natural e capital humano. Para o autor, o sucesso na agricultura depende não apenas de crédito, terras, trabalho, acesso a novos mercados e processos tecnológicos, mas também as redes e a organização social enquanto elementos cruciais para o desenvolvimento rural. Em outras palavras, as características da comunidade e de sua organização, como competência e eficiência econômica, quando comparada aos níveis individuais, podem mensurar a dimensão do capital social em determinado local (BIALOSKORSKI NETO, 2001).

Para Spagnolo (1999), o capital social promove um poder adicional às comunidades que apresentam uma mais extensa rede de relações sociais horizontais. Ao mesmo tempo, pode funcionar como habilidade de determinado grupo de agentes - comunidade - quando atados em relações sociais horizontais que moldam o comportamento individual. Bialoskorski (2001) cita Spagnolo (1999) e discute que a cooperação ocorre se ocorrer aumento de produtividade para

---

[2] Existe também uma discussão em torno de capital social que analisa os "campos de poder" (ALVES, 2002; BOURDIEU, 1996; MISOCZKY, 2001; ORTIZ 1983). De acordo com estes autores, os campos de poder são espaços onde ocorre a disputa pelo capital social, onde os agentes procuram impor suas características à totalidade do campo. Assim, os agentes (ou atores) que ocupam o primeiro polo de um campo, onde se concentra o máximo de capital social, são os dominantes. Por outro lado, os agentes que ocupam o polo dominado são justamente aqueles que se definem pela raridade do capital específico que determina o espaço social analisado. Apesar de relevante, esta discussão ultrapassa a delimitação e os objetivos deste trabalho no que se refere ao conceito de capital social.

suportar coletivamente situações estritas de escassez e/ou limitações ou, ainda, para promover ganhos individuais aos agentes.

O capital humano e o nível educacional formam uma variável estritamente ligada à concepção de capital social, proporcionando a participação e promovendo menores assimetrias de informação nas transações contratuais. O nível de educação, tanto de forma absoluta como relativa, influencia no engajamento social e na intensidade de participação, além de ser positivamente correlacionado com a confiança de um determinado grupo coletivo. Assim, quem investe em educação investe em capital social (BIALOSKORSKI NETO, 2001).

De acordo com a pesquisa realizada por Bialoskorski (2001) com agricultores no Estado de São Paulo, o chamado capital humano - como a educação - é relevante como variável que determina um processo, pelo fato de existir correlação com a maior intensidade de uso de fatores de produção e tecnologia, originando maior valor de produção por ha. Entretanto, a capacidade de organizar o processo produtivo aparece, segundo a pesquisa, como elemento fundamental, isto é, o capital social determinando uma particular forma de governança nas relações de contrato, entre os agentes econômicos, apresentando-se como um fator determinante para a geração de mais elevados valores de produção por unidade produtiva[3].

Todos esses fatores motivam o estudo e a pesquisa de instrumentos de políticas públicas que, através da educação, promovam um desenvolvimento regional que amplie as oportunidades dos indivíduos, diminua as desigualdades sociais, melhore os indicadores de qualidade de vida, acentue os laços democráticos e que tenha uma auto sustentação no longo prazo. É importante novamente destacar que apenas a educação não garante o progresso econômico para uma região,

[3] Uma outra abordagem, composta por uma série de autores (BOYTE & KARI, 1996; CALVO, 1997; VERBA, et. al., 1995) discute as transformações na administração pública e a implementação de instrumentos de políticas através do conceito de desenvolvimento regional cívico. Para eles, é possível empreender esforços que atinjam a estrutura das relações sociais nas regiões, como o fomento ao voluntarismo cívico nas questões políticas e sociais. Objetivos regionais comuns podem ser alcançados através da educação cívica e da construção de uma identidade cívica que facilite a união de esforços, mesmo em comunidades plurais. E, ainda, este desenvolvimento regional cívico seria o suporte de um Estado Cívico, que tem seu escopo ampliado para a atuação nas esferas socioculturais: a educação por valores enquanto nova perspectiva de ação dentro do campo educacional. Não se trata de discutir a existência de crises de valores ou a dita ausência total de valores das novas gerações; o que se busca com a educação por valores é a formação conjunta de virtudes que sejam benéficas a toda uma sociedade. Significa transmitir que determinados valores, como o individualismo exacerbado, a omissão pela responsabilidade coletiva e o desinteresse pelo bem geral podem enfraquecer o tecido social e repercutir negativamente no contexto socioeconômico.

mas torna as sociedades aptas a enfrentarem os desafios que as permanentes transformações mundiais impõem:

Valores positivos conduzem a direções diferentes. Assim, por exemplo, sociedades que tenham estimulado e cultivado os valores favoráveis à equidade e os tenham refletido em múltiplas expressões, desde seus sistemas fiscais até a universalização dos serviços de saúde e educação de boa qualidade, têm atualmente bons níveis nestes campos, que, por sua vez, facilitam seu progresso econômico e tecnológico e sua competitividade (KLIKSBERG, 1999: 40).

Trata-se, em última análise, da construção de um novo sujeito coletivo do desenvolvimento, como podemos verificar através da Casa Familiar Rural, que articula as forças dinâmicas de uma determinada região. Com efeito, o pequeno agricultor, através do Projeto Escola do Campo, ampliou a sua capacidade de articulação com outros atores da comunidade e diminuiu a sua estrita dependência dos poderes públicos federais. Parece que o Projeto Escola do Campo, enquanto política pública, caminha justamente nesta direção, na medida em que promove a ação coletiva horizontal, como podemos ver, por exemplo, em algumas cidades integrantes do projeto, Chopinzinho e Candói, que iremos analisar adiante.

Por outro lado, o Projeto Escola do Campo envolve um outro conceito que tem aparecido com frequência crescente na literatura que trata de políticas públicas, que é chamado de "redes". Isso deriva de um novo padrão de políticas baseado na parceria entre as diversas instâncias e órgãos do poder público, as empresas privadas e as organizações da sociedade civil, como no caso da Casa Familiar Rural. Alguns autores consideram o fenômeno como o surgimento de um novo padrão de relação entre Estado e sociedade que pode vir a representar mudanças significativas em nossa matriz política, econômica e social.

Redes

É crescente a utilização do conceito de rede em vários campos do saber. No entanto, como é utilizado para denominar diferentes fenômenos, o termo recebe frequentemente sentidos

diferentes, e até antagônicos, perdendo em precisão e comprometendo a contribuição analítica que pode oferecer. Por isso, torna-se necessário esclarecer alguns desses sentidos.

Tal conceito aparece mais regularmente no campo de estudo das relações interpessoais, dos movimentos sociais, do Estado e suas políticas e da produção/circulação de mercadorias e serviços (LOIOLA & MOURA, 1996).

Na área das relações interpessoais, a rede é considerada como o conjunto de interações informais que o indivíduo estabelece com outros indivíduos, envolvendo tanto as interações que visam a trocas afetivas como aquelas que visam a trocas profissionais, de informação e de ajuda mútua, entre outras. As relações podem originar de interesses comuns ou ao fato das pessoas pertencerem à mesma localidade, grupo ou instituição.

Na área de estudo dos movimentos sociais, são geralmente utilizadas as expressões "redes de movimento", "redes sociais" e "redes de solidariedade". Aqui, as redes referem-se às articulações, formais ou informais, entre indivíduos, grupos ou organizações da sociedade civil que visam a realizar reivindicações, trocar experiências e informações, somar recursos, formular projetos e promover ações públicas, em geral.

No campo estatal, o conceito de rede surge para nomear as articulações formais realizadas entre diferentes agências governamentais, ou entre estas e as organizações privadas e da sociedade civil, em torno de problemas sociais ou de políticas públicas (nesta área, as relações e atribuições de papéis e responsabilidades são definidas por normas e regulamentos)[4].

Segundo Loiola & Moura (1996), as redes, no âmbito local, demonstram uma profunda transformação no padrão de relação entre Estado e Sociedade, no sentido de uma maior participação, negociação, democratização e flexibilidade. Também existe hoje uma tendência crescente de se privilegiar o conceito de rede no envolvimento de múltiplos atores no processo de formulação e implementação de políticas públicas.

---

[4] Enrique Saraiva (2002:18) cita numerosas aplicações recentes do conceito de rede: a ideia de cidades a partir do conceito de rede; como instrumento de elaboração e implementação de políticas públicas; como método de mapeamento de cadeias produtivas; como ferramenta destinada a verificar o funcionamento de setores regulados. Isso sem contar as aplicações no campo das ciências exatas, biológicas e ambientais. No caso desta pesquisa, centraremos a abordagem de rede enquanto instrumento de elaboração e implementação de políticas públicas.

Tal conceito surge em duas teorias diferentes: na literatura sociológica sobre relações inter-organizacionais dos anos 60 e 70; e na literatura de cientistas sociais dos anos 50 e 60 sobre subsistemas e políticas comunitárias (KLIJN, 1999). Entretanto, mesmo a teoria sobre processos políticos em rede se originar de duas vertentes diferentes, existe hoje uma tendência de se integrar essas duas correntes e acentuar seus pontos comuns, já que ambas enfatizam os padrões de relação entre as diferentes organizações envolvidas e as estratégias utilizadas por essas organizações para influenciar o comportamento das demais.

É comum a literatura sobre processo político em rede apontar como características principais das redes três aspectos: Dependência: os atores envolvidos possuem objetivos que para serem alcançados dependem de recursos de outros atores; Processual: cada ator da rede possui seus próprios interesses e as diretrizes e ações na rede são resultado da interação dos vários atores, uma vez que nenhum deles tem força suficiente para, sozinho, determinar as ações dos outros componentes; e, por último, Institucionalização: as interações entre as diferentes organizações criam padrões de relação até certo ponto estáveis.

Desta forma, estes padrões originam certas regras de conduta. Mesmo assim, a divisão de recursos e a correlação de forças entre as organizações podem ser modificadas. O uso corrente do conceito de redes parece se justificar devido ao desenvolvimento na atualidade de um novo padrão de configuração de articulações entre organizações. Entre as razões para o surgimento deste novo padrão, pode-se destacar: a tentativa de enfrentar ambientes de incerteza e turbulência imposta pela atual política econômica; o que discutimos anteriormente enquanto globalização, as crises do Estado do bem-estar social e do Estado desenvolvimentista; o crescente movimento no sentido de uma maior democratização e participação; a tendência de se realizar parcerias do século XXI e a inviabilidade dos padrões burocratizados para responder às novas demandas da "mundo @".

Segundo Rovere (1998), a utilização do conceito de rede oferece a vantagem de possibilitar a idéia de integração entre seus elementos constituintes, ao mesmo tempo em que preserva sua diversidade (fato que não acontece com o conceito de sistema que sugere uma certa homogeneização de seus elementos. O sistema permeia a ideia de uma organização central, enquanto a rede envolve heterogeneidades organizadas).

As organizações em rede abrem espaço também para o aparecimento do indivíduo. Organizações e sociedades altamente hierarquizadas pendem a ser homogeneizadas, eliminando as diferenças. A rede, enquanto organização da heterogeneidade, privilegia a diversidade. Neste caso, o indivíduo é também produtor do meio (ROVERE, 1998).

Devido à complexidade das interações em rede e ao fato das diversas noções a seu respeito originarem de campos de saber diversos e se referirem a fenômenos diferentes, é possível encontrarmos noções opostas que estejam associadas ao conceito de rede. Por exemplo: formalidade/informalidade, cooperação/competição, efemeridade/permanência, solidariedade/conflito, igualdade/diversidade e racionalidade instrumental/racionalidade comunicativa. A análise da presença de um ou dois dos elementos das várias dicotomias pode auxiliar na compreensão da estrutura e dos processos de uma dada rede.

Segundo Loiola & Moura (1996), as redes criam um ambiente propício para a expansão do mundo da vida em contraposição ao mundo sistêmico, indo além do campo econômico e operacional. Para alguns autores, as configurações são expressões de padrões mais cooperativos e justos de relações sociais. Já outros autores discordam argumentando que as interações em rede ocorrem muitas vezes como forma das organizações defenderem seus próprios interesses em campos altamente competitivos, acentuando-se, assim, a competição entre as diferentes redes.

São várias as definições de rede encontradas na literatura, entre elas Klijn (1999) define as redes como "padrões estáveis de relações sociais entre atores interdependentes que se desenvolvem em torno de problemas ou programas políticos e cuja formação, reprodução e transformação são o resultado de uma série de jogos entre esses atores".

Segundo Cavalcanti, uma rede demonstra um padrão total de interação em um grupo de organizações que se dispõem a atuar conjuntamente, como um sistema, para alcançar objetivos próprios e coletivos, ou resolver problemas específicos de uma clientela-alvo ou setor. As organizações atuantes como rede estariam orientadas não apenas por seus objetivos próprios, mas também para objetivos coletivos. Manteriam relações sistemáticas, e até mesmo padronizadas, com suas congêneres, no que se concerne à atuação sobre a região a ser desenvolvida, ou o recurso a ser gerenciado, demonstrariam um grande conhecimento uma das outras sobre funções e responsabilidade de cada uma, no que se refere ao problema, e manifestariam um elevado grau

de consenso em relação à política em vigor. No contexto ideal de uma rede, as organizações se caracterizam ainda por evitar disputas em torno de domínios definidos de maneira ambígua. Em outras palavras, avaliam positivamente as relações de interdependência existentes (1998).

No caso do Projeto Escola do Campo, podemos afirmar que o mesmo, ao menos em seus impasses, diz respeito às redes na esfera pública, ou seja, as redes que se formam com o objetivo de defender, reivindicar, ou promover interesses públicos, podendo incluir as organizações da sociedade civil, as organizações governamentais, as organizações sociais e organizações privadas com fins lucrativos.

Redes na Esfera Pública

Alguns autores na sociedade contemporânea caracterizam as relações sociais a partir da fragmentação, alienação e atomização (SCHERER-WARREN, 1993). Estes autores atribuem tal processo à urbanização acelerada; à mídia; ao processo econômico liberal, por natureza excludente; à falta de perspectivas; e à dominação ideológica massificadora. O processo de atomização desfavorece a mobilização e a formação de grupos ou instituições de intermediação entre os indivíduos e o Estado. Demais autores enfatizam ainda as condutas de crise em que existe mobilização, mas esta surge como confrontação direta aos valores e à ordem institucional vigente. As raízes dessas condutas estão na incapacidade de o Estado prover serviços essenciais, na exclusão econômica, na desigualdade social, na desordem urbana e na violência generalizada.

Rovere identifica cinco níveis diferentes e sucessivos de vínculos que podem se formar entre os membros de uma rede. O conhecimento destes níveis permite o monitoramento dos graus de profundidade de uma dada rede. São eles: reconhecimento, conhecimento, colaboração, cooperação e associação. Cada nível apresenta como principal valor, respectivamente: aceitação, interesse, reciprocidade, solidariedade, confiança.

Por outro lado, apesar de ser positivo que a sociedade civil se organize a fim de promover ações que visem ao alcance de seus interesses, certos autores ressaltam que essas ações não podem estar desvinculadas do Estado e de suas instituições políticas. Do contrário, corre-se o

risco de se “ampliar o fosso entre sociedade civil e sociedade política, entre Estado e indivíduos organizados, fosso que passará a comprometer simultaneamente a organização/seleção da demanda social e das respostas governamentais” (NOGUEIRA, 1998: 223).

Uma vez que as demandas da sociedade comecem a ser atendidas apenas por suas próprias organizações, corre-se o risco de tirar a responsabilidade do Estado pela satisfação de tais demandas, por um lado e, por outro, de deixar que as ações públicas fiquem submetidas a lógicas corporativas e ações fragmentadas.

Esta preocupação aparece também em Santos (1996). Para o autor, a novidade não reside na recusa da política, mas, ao contrário, no alargamento da política para além do marco liberal da distinção entre Estado e sociedade civil, revelando a necessidade de articulação e cooperação não somente entre os movimentos sociais, mas também entre estes e o poder público.

Para Cavalcanti (1998), devido à natureza integrada dos problemas sociais, a correta definição dos mesmos e o campo de atuação para enfrentá-los ultrapassa o âmbito de uma só organização, ministério, setor ou instância do poder público. As ações para enfrentar problemas sociais integrados exigem abordagens multissetoriais, interdisciplinares e interinstitucionais, envolvendo não só a coordenação entre diferentes agências governamentais como também entre estas e as organizações da sociedade civil.

Cavalcanti também ressalta a fragmentação institucional do Estado brasileiro e a consequente sobreposição de ações, esforços e clientela, como um dos principais fatores que contribuem para a ineficiência do Estado, originando a necessidade de melhor coordenação e gerenciamento de suas ações, especificando as organizações relevantes ou atores envolvidos, ou melhor, o conjunto de unidades de decisão que, por sua atuação, influencia alguma dimensão da área-problema de política pública (1998: 82).

A extrema centralização e burocratização do Estado, a partir da segunda metade do século XX no Brasil, têm sido frequentemente apontadas como causa de ineficiência e falta de efetividade das ações do Estado. Como resposta a estes fatores, o Estado na última década tentou descentralizar sua ação e aumentar a participação cidadã na formulação e implementação das políticas públicas.

Desta forma, uma tendência crescente na administração pública tem sido a aproximação com as organizações da sociedade civil, que se antes eram vistas com desconfiança e adotavam preferencialmente atitudes contestatórias, atualmente são vistas como colaboradoras e adotam posição de cooperação através da firmação de parcerias. Estas parcerias acontecem tanto na fase de elaboração como nas de implementação e execução das políticas públicas, levando o poder público não somente a firmar diversas parcerias com as organizações da sociedade civil como também incentivar sua criação (CASEY, 1996).

É importante lembrar também que o restabelecimento da democracia na América Latina trouxe uma multiplicação de interesses e atores envolvidos no processo, tornando a gestão de tais políticas mais complexa, além da necessidade de se gerir o setor público de modo mais transparente e participativo. Entretanto, é preciso deixar marcado que o aumento do número e do poder dos grupos de pressão não significa que haja um aumento da participação da sociedade como um todo.

Como discutimos anteriormente enquanto efeitos da globalização, ainda há nos países latino-americanos um grande contingente de pessoas excluídas de todo o processo de formulação das políticas públicas. São pessoas que não desejam, ignoram como, ou se encontram incapacitadas de participar e defender seus interesses diante do poder público. Simultaneamente, existem grupos altamente organizados que defendem corporativamente seus interesses. Assim, apesar de haver uma tendência no sentido de uma maior participação da sociedade, ainda é muito desigual o poder que os diversos grupos possuem para incluir seus interesses na agenda pública (PECI, 1999).

No cenário global também é muito presente o debate em torno de diferentes concepções de políticas públicas. Cada vez torna-se mais comum a ideia de que o processo de formação de políticas públicas é o resultado de uma interação entre vários atores, dos quais as agências governamentais são apenas algumas, sendo os outros atores os grupos de interesse (KLIJN, 1999).

Nas redes interinstitucionais do setor público, elaboradas para garantir e ampliar o interesse público, grande importância é atribuída aos processos participativos, tornando o seu gerenciamento justamente o grande desafio da formação de políticas públicas. No que tange ao

Projeto Escola do Campo do Governo do Paraná, os processos de negociação, coalizão e resolução de conflitos estão muito presentes, ao mesmo tempo em que pouca atenção tem sido dispensada aos aspectos que dizem respeito ao caráter dinâmico das Casas Familiares Rurais e à questão do gerenciamento de tal política.

CAPÍTULO II

CASA FAMILIAR RURAL

A escola-família e a pedagogia da alternância se desenvolveram a partir da Segunda Guerra Mundial, na França e, posteriormente, na Itália e na Espanha. A proposta da escola família expandiu-se também para Portugal, Alemanha, África do Sul, México e diversos países da América do Sul.

Especificamente, a Casa Familiar Rural tem como uma de suas referências significativas as Maison Familiales Rurales, que surgiram em 1937, em Lauzun, sede do cantão de Lot et Garone. As escolas francesas nasceram num período em que o meio rural era fortemente afetado pela moto-mecanização e enfrentava a crise de mercado e de preços em vários produtos, como leite e carne. Seus ideólogos foram Jean Peyrat, respectivamente agricultor e presidente do sindicato rural de Sérignac-Peboudou; padre Grannereau, seguidor de Marc Sangnier (católico social); e

Arsène Couvreur, ex-bancário, jornalista, também seguidor de Sangnier. As Maison Familiales Rurales possuíam três pilares: a formação técnica (procurando fomentar a profissão de agricultor); a formação geral e a formação humana e cristã.

Em outras palavras, a iniciativa surgiu para solucionar dois grandes problemas: de um lado, as questões relacionadas ao ensino regular que, por ser direcionado para as atividades urbanas, levava os adolescentes campesinos a abandonar a terra e, de outro lado, a necessidade de fazer chegar ao campo a evolução tecnológica de que precisavam. Segundo LAMARCHE (1993), o sistema agrícola francês, no início do século vinte, necessitava justamente de mudanças para sair da crise provocada pela modernização no campo. A ideia de parceria entre estado, empresas ligadas a agricultura e camponeses havia dado origem à modernização na agricultura francesa, esforço este que se concentrou em várias áreas, dentre elas, a intervenção via programas de profissionalização dos camponeses.

Neste contexto, e a partir de discussões promovidas pela Secrétariat Central d`Éducation et d`Orientation (SCIR), por Jean Peyrat, líder sindical de Sérignac-Peboudou, por uma pequena comunidade de agricultores próxima a Lauzun, no sudoeste da França, juntamente com o líder religioso local, padre Grannereau, membro da SCIR desde a sua fundação, iniciou-se a implantação de uma alternativa educacional para os jovens camponeses. Formalmente, nasce em julho de 1937 a primeira "Casa Familiar", lá chamada de Maison Familiale, da qual Jean Peyrat foi o primeiro Presidente da Union Nationale des Maisons Familiales d'Education et d'Orienation (Unmfreo), onde os jovens passavam duas semanas recebendo conhecimentos gerais e técnicos voltados para a realidade agrícola regional e duas semanas nas propriedades rurais, aplicando os conhecimentos recebidos.

Também foi contratado um técnico em agricultura para ser responsável, juntamente com padre Grannereau, pela formação teórica dos jovens da "casa" e para agir, nos períodos de disponibilidade, como conselheiro das famílias em suas propriedades agrícolas. Tal prática foi chamada de "Pedagogia de Alternância" e deu origem ao que mais tarde foi chamado de Casa Familiar Rural (o padre Grannereau se afastou da liderança do movimento em 1945, em razão de suas ligações políticas e de suas incompatibilidades com os agricultores).

Em sua origem, a escola-família ou casa familiar rural é uma escola de formação profissional, de nível pós-fundamental ou pós-primário e abrange o período de escolarização da escola média inferior, com duração de três anos escolares, para alunos a partir dos 14 anos segundo o princípio do ensino médio inferior nos países europeus e latino-americanos, conforme veremos adiante.

Na década de 40, técnicos em educação e pedagogia sistematizaram o movimento, expandindo a formação do jovem rural não apenas para a agricultura e fornecendo uma estrutura administrativa adequada para que as CFR's pudessem se desenvolver em outras regiões.

De acordo com o projeto original francês, deve ser formada uma associação de agricultores, enquanto representantes legais, com um conselho formado por 18 membros, um presidente, um vice-presidente, um secretário, um tesoureiro, três membros do conselho fiscal, três suplentes do conselho fiscal e oito conselheiros gerais. Os membros do conselho administrativo devem ser eleitos em assembleia geral dos agricultores. A associação necessita de estatuto próprio, convênio com outras entidades para buscar recursos humanos para somar aos conhecimentos dos jovens, e tem papel importantíssimo nas decisões da Casa Familiar Rural, podendo interferir em suas atividades, quando necessário, para promover melhorias na qualidade do ensino. Em outras palavras, a Casa Familiar Rural é projetada para ser uma instituição educativa que utiliza métodos pedagógicos adequados à educação dos jovens rurais, baseados na realidade, na participação da família e na alternância. Para levar a efeito esse método, faz-se necessário que os professores e monitores possuam conhecimentos técnicos na área das ciências agrárias, qualificação pedagógica e familiaridade com o meio agrícola. É necessário, ainda, que o grupo de professores e monitores atue junto com a associação no projeto de formação dos jovens, opinando permanentemente sobre o conteúdo dos planos de estudo, conduta da alternância, relação com os pais e comunidade e quanto ao futuro profissional dos jovens.

O projeto se expandiu e hoje a França conta com mais de quinhentas Maisons Familiales, atualmente voltadas para diversas áreas de conhecimento, da agricultura à mecânica avançada, que acolhem trinta e oito mil jovens e adultos. Outros vinte e dois países adotaram o projeto, com as mesmas características e propostas: a responsabilidade e entrosamento das famílias na formação integral dos jovens por alternância e no desenvolvimento do meio ao qual pertencem.

Além das escolas-família que proporcionam formação de ensino fundamental, existem também as escolas-família de formação em alternância do técnico em agropecuária, que tiveram início no Brasil em 1976, no Município de Olivânia, Estado do Espírito Santo. A escola-família de Olivânia teve início em 1969 e foi inspirada na experiência francesa (Maison Familiale Rurale). Em 1975 foi extinto o seu curso de suplência de primeiro grau, de três anos escolares, cuja formação profissional era equivalente à formação profissional de primeiro grau, nas áreas de agricultura e zootecnia e, em 1976, iniciou-se a formação em alternância do técnico em agropecuária, que sofreu influência italiana.

As escolas-família subdividem-se em quatro vertentes: ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); as afiliadas à Associação das Escolas da Comunidade e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA); as Casas Familiares Rurais (com maior presença no Sul do país) e as Escolas Comunitárias Rurais. Neste estudo, centralizarei a pesquisa nas Casas Familiares Rurais do Sul do país, especificamente no Paraná.

Existem cerca de 1000 mil centros no mundo que adotam a pedagogia da alternância. Na América Central, destacam-se as experiências da Nicarágua, Guatemala, Honduras, Panamá e El Salvador. Na América do Sul, além do Brasil, destacam-se as experiências argentinas (articuladas na Associação para a Promoção das Escolas-Família Agrícolas APEFA- e Centros Educativos para a Produção Total - CEPT) e uruguaias. Os países membros do MERCOSUL procuram constituir uma rede, a RED-ALT - Rede de educação familiar rural por alternância.

A primeira iniciativa na região sudeste ocorreu no Município de Barracão, Estado do Paraná, em 1989 (FLORES, 1991; FRANCESQUET, 1997; GNOATTO; 2000).
Atualmente, existem em funcionamento 70 Casas Familiares Rurais no País. Na região Sul existe: 38 no Paraná; 19 em Santa Catarina; com mais duas experiências de Casa Familiar do Mar, uma em São Francisco do Sul e outra em Laguna; e seis no Rio Grande do Sul (em setembro de 1995, realizou-se o Primeiro Seminário sobre Casas Familiares Rurais, na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, com a presença de pequenos agricultores, professores das Universidades Federais dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, secretários Estaduais de Educação e Agricultura, deputados estaduais, representantes de órgãos públicos ligados à agricultura).

A Implantação No Paraná

No Paraná, a ideia começou a se desenvolver em 1988, quando agricultores do Sudoeste do Estado se depararam com o seguinte problema: não havia uma escola de ensino médio que formasse os jovens agricultores de acordo com a sua realidade e necessidade. Além disso, as dificuldades econômicas enfrentadas pelas pequenas propriedades rurais levavam trabalhadores e proprietários para os grandes centros urbanos, na busca de um padrão de vida que não encontravam no campo. Por iniciativa da prefeitura de Barracão, ocorreram várias reuniões entre os agricultores, envolvendo também outros membros da comunidade local formando a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Em 1989, o primeiro grupo de jovens inaugurou o projeto no município e, no ano seguinte, a prefeitura do município vizinho, Santo Antônio do Sudoeste, adotou a mesma prática. O projeto da ARCAFAR, chamado de "Casa Familiar Rural", tem por objetivo proporcionar aos jovens da zona rural o acesso à formação em agricultura, para que possam utilizar os fatores de produção e consolidar sua vocação agrícola. O Projeto Escola do Campo é justamente o programa de apoio do governo do Paraná às Casas Familiares Rurais.

Durante o período de implantação das Casas Familiares Rurais no Paraná, o Projeto recebeu orientação do engenheiro agrônomo francês Pierry Gilly sobre a "Pedagogia da Alternância". Segundo Gilly (1995), esta pedagogia envolve dez etapas, começando pela pesquisa participativa – quando os agricultores refletem sobre o desenvolvimento global da região e determinam os temas a serem trabalhados na escola – e pelo planejamento anual baseado no calendário agrícola, até chegar à troca de experiências, aos cursos, às visitas de estudos, aos experimentos e às avaliações (são três anos de curso, destinados, principalmente, a jovens que não terminaram o primeiro grau e, também, aos seus familiares, pois estes são envolvidos, de forma direta, fazendo com que a tradição de “pai para filho”, seja modificada lenta e gradualmente).

A Casa Familiar Rural tem por objetivo o ensino pela via da “pedagogia da alternância”, aliando teoria e prática, formando duas gerações ao mesmo tempo, ou seja, pais e filhos, os agricultores do município em que se instala. A profissionalização e a formação geral do homem do campo surgem dentro desse projeto que objetiva proporcionar ao jovem as condições, instruções e formação para o exercício da agricultura, fixando-o no meio onde vive e melhorando

o nível de produção e de vida. A ideia é manter o jovem no campo sem que ele perca o vínculo com a sua realidade (propriedade e família) e fazendo com que tenha consciência do exercício da cidadania plena. Em outras palavras, o projeto "Escola do Campo – Casa Familiar Rural" capacita os jovens do campo a imprimir qualidade e competitividade aos seus produtos e a auferir, inclusive, a renda necessária à obtenção da qualidade de vida no campo. Além disso, o Projeto leva aos jovens da zona rural os conceitos de cidadania e conhecimentos para que possam se tornar os "novos agricultores", valorizados como responsáveis pela produção de alimentos e pela preservação do meio ambiente.

Hoje, existem Casas Familiares Rurais nos três Estados do Sul do país: Santa Catarina, com 21 Casas, Rio Grande do Sul, com seis e o Paraná, com 38. De fato, o Paraná é onde o projeto mais avançou, totalizando 38 unidades distribuídas por todo o Estado, com grande número de jovens nesta modalidade de ensino, reconhecida pela Secretaria de Educação como ensino de jovens e adultos, já que se destina aos filhos dos agricultores que tenham concluído a quarta série do primeiro grau e que sejam maiores de 14 anos. É importante ressaltar que, entre 1994 e 1998, o Paraná aumentou significativamente a oferta de matrículas na rede estadual, passando de 1,2 milhão para 1,5 milhão de estudantes.

Segundo a Secretária da Educação do Estado do Paraná, Alcyone Saliba, o Estado têm matriculado 98% de suas crianças e jovens em idade escolar, três pontos percentuais acima da média nacional. Desta expansão, 50% referem-se ao ensino médio e 25 a 30% ao ensino supletivo. Além disso, o número de alunos de graduação, por exemplo, nas instituições de ensino superior paranaense cresceu de 46 mil, em 1994, para 57 mil, no ano de 2000. Um aumento de 25% no número de vagas.

O Projeto Escola do Campo – Casa Familiar Rural destaca-se por ser uma iniciativa que atende ao anseio das famílias do meio rural. Após sua implantação no município de Barracão, houve um aumento substancial de unidades no Estado e no Sul do país. As 38 Escolas do Campo em funcionamento no Paraná abrangem 74 municípios, envolvendo cerca de 1904 alunos, 5.970 famílias, perfazendo um total de 29.850 pessoas, ou ainda, 32.970 pessoas, se forem contabilizados todos os órgãos, entidades, associações e indivíduos que participam, de alguma maneira, do Programa. Mas a demanda ainda é muito maior: o número de jovens pertencentes ao Programa é um terço do número de famílias beneficiadas, significando que aqueles são agentes

multiplicadores, atuando além do próprio núcleo familiar e beneficiando também famílias e propriedades vizinhas (é importante ressaltar que mesmo com a redução do número de CFRs, o número de alunos no programa aumentou. Em 2001 o número de alunos era de 1726; em 2002 é de 1904).

Considerando um total de 210.000 jovens com idade entre 14 e 19 anos existentes na zona rural dos 399 municípios do Estado, incluídos cinquenta municípios que esperam pela implantação do Projeto, estão atendidos atualmente em torno de 1% da clientela potencial (a idéia é atender a todos os jovens da área rural, já que esta seria a única oportunidade de formação do ensino fundamental. Estes jovens vivem muito distantes do centro do município, até 60 km, o que impossibilita a frequência em escolas tradicionais destinadas aos alunos que permanecem nas cidades do Estado).

Para ser implantada, a Escola do Campo, ou Casa Familiar Rural, depende do interesse da comunidade (esta é uma política pública que surgiu a partir da necessidade dos pequenos agricultores e das prefeituras que discutiram a ideia, formaram uma associação de agricultores e implantaram o projeto. O Estado apareceu depois e "comprou" o projeto. Até hoje a iniciativa das reuniões é dos agricultores em conjunto com a prefeitura local; somente depois o Estado entra com auxílio. Atualmente a Emater tenta organizar as reuniões, mas o processo realmente depende da comunidade. O Estado não convoca ninguém, apenas oferece recursos para auxiliar no desenvolvimento da Casa Familiar Rural) e do apoio dos órgãos executores e dos parceiros. Basicamente, o Projeto é desenvolvido nos municípios em que a agricultura familiar apresenta baixa rentabilidade e em que os jovens não encontram perspectiva para permanecer no campo, além de não contarem com ensino agrícola que possibilite incrementar a renda das propriedades.

O nome "Casa Familiar Rural" surgiu no período de implantação do projeto pela Arcafar, numa referência direta à experiência francesa. A "Escola do Campo", por sua vez, designa o projeto de apoio do Estado do Paraná às Casas Familiares Rurais, como mencionado. Entretanto, para os participantes do projeto, especialmente os pertencentes às comunidades, as duas denominações são utilizadas indistintamente e, da mesma forma, serão adotadas na presente pesquisa.

Nos municípios que têm interesse em conhecer ou implantar o Projeto, inicia-se uma série de reuniões entre agricultores, representantes das prefeituras, futuros alunos e parceiros simpatizantes para apresentá-lo e discutir seu funcionamento. Caso a comunidade de agricultores aprove a ideia, ocorre um seminário oficial de implantação, visando a definição das atribuições de cada órgão envolvido e a formação de uma Associação de Pais de Alunos. A Associação é responsável pela designação de dois monitores, pela composição da primeira turma de alunos (é importante lembrar que o acesso não é aberto. Para estudar na Casa Familiar Rural precisa ser filho de agricultor e participar junto com os demais membros da comunidade na implantação do projeto. Além disso, a CFR se destina aos filhos dos agricultores que tenham concluído a quarta série do primeiro grau e que sejam maiores de 14 anos), pela escolha do local e dos equipamentos e pela elaboração do "Plano de Formação", voltado para as necessidades da região. Após a implantação da escola, a Associação deverá ter participação ativa na administração da Escola.

As unidades da Escola do Campo são administradas de forma semelhante, diferenciando-se apenas quanto ao conteúdo programático, adaptado à realidade de cada região, sempre de acordo com a "Pedagogia de Alternância". Como dissemos anteriormente, segundo este método o aluno passa duas semanas em casa e uma semana na escola. Durante os três anos do curso, o jovem permanece apenas 39 semanas (dez meses) longe de sua propriedade rural, podendo, dessa forma, manter os vínculos com a família, com a propriedade e com a comunidade. Após esse período, o jovem recebe diploma de qualificação em agricultura e o de 5º a 8º série do ensino fundamental.

Nas duas semanas que ficam nas propriedades, os jovens aplicam na prática os conhecimentos recebidos na escola, discutindo com seus pais e, não raro, com vizinhos, sobre as possíveis inovações. Planejam soluções para os problemas que aparecem (como pragas nas plantações ou doenças em animais), reorganizam as tarefas da casa, recebem a visita de monitores e até modificam o relacionamento com seus familiares, muitas vezes passando a ser os responsáveis pela produção da propriedade e pelo sustento de toda a família (em contraposição às escolas técnicas federais agrícolas que têm um custo mais elevado. Tais escolas formam técnicos agrícolas, muitas vezes distantes da realidade da pequena propriedade, que funciona com poucos equipamentos e recursos financeiros limitados).

Durante a semana que estão na escola, os jovens expõem seus problemas e aprendem com a experiência dos colegas. Além disso, visitam outras propriedades agrícolas da região, assistem a

palestras sobre diversos assuntos – como doenças sexualmente transmissíveis, direito do consumidor e sistema partidário –, recebem a educação geral voltada para a agricultura, adaptada à realidade agrícola regional e à vivência comunitária, e planejam a alternância. Aprendem o conceito de matriz matemática, por exemplo, aplicando-o ao plantio do feijão.

Desta forma, a CFR traz inovações em relação às escolas rurais tradicionais. Não é considerada uma proposta de escola agrícola, porém desenvolve ensino técnico e fundamental. A propriedade rural é utilizada como um campo de aprendizagem e de experiências, o que reduz o custo do Projeto. As escolas ficam dispensadas de instalar, em suas dependências, estruturas que reproduzam a realidade na qual os alunos aplicarão os ensinamentos recebidos. Além de aplicar diretamente em sua propriedade os conhecimentos recebidos na escola, o jovem pode transmiti-los para toda sua família e para a comunidade.

Pedagogia da Alternância

A duração das atividades na Casa Familiar Rural (CFR) é de três anos; os jovens recebem certificação de conclusão do ensino fundamental e a metodologia utilizada é a pedagogia da alternância, onde os alunos permanecem uma semana na CFR e duas semanas na propriedade familiar. Por considerar este outro espaço de ensino-aprendizagem, a propriedade familiar e a CFR rompem com a característica da escola tradicional no meio rural, onde o único espaço de ensino-aprendizagem é o espaço físico da própria escola.

No meio rural existe uma grande dificuldade dos agricultores familiares em dispensar os filhos do trabalho e mantê-los na escola por muito tempo e a pedagogia da alternância torna-se justamente uma saída interessante para minimizar este problema, pois o tempo de trabalho do jovem é considerado como um elemento importante do processo educativo. Ou melhor, a "pedagogia da alternância" reconhece a necessidade da mão-de-obra juvenil na propriedade familiar, ao mesmo tempo em que usa essa necessidade como estratégia de intensificação da aprendizagem técnica.

A falta de mão-de-obra nas propriedades rurais e o envolvimento de toda a família na produção são responsáveis por boa parcela da evasão escolar dos jovens no campo. O projeto em questão se propõe a buscar a possibilidade de o jovem manter-se estudando sem prejuízo para a produção familiar. Privando-se apenas de uma semana a cada três da mão-de-obra do filho e

sendo compensada essa ausência na produção com as inovações técnicas que o jovem leva da escola para a propriedade, as famílias se interessam por fazer parte do projeto.

Também é válido lembrar que a hierarquia na ordem moral camponesa está encarnada na figura social do pai, através da propriedade da terra, da autoridade legitimada pelo saber que passa de pai para filho (WOORTMANN, 1990) e do reconhecimento institucional desse papel social. Como o saber do pai está sendo questionado quanto a sua eficiência para reproduzir a família (ABROMOVAY, 1998; WANDERLEY, 1996), a interferência das Casas Familiares Rurais, ao introduzir novos valores no processo de administração da produção familiar, proporciona certa autoridade ao filho, fazendo com que a concentração da autoridade no pai se fragmente, facilitando a emergência de autoridades múltiplas.

Fisicamente, a unidade escolar da CFR, cedida pelo governo Estadual, por entidades filantrópicas ou pela iniciativa privada, possui estrutura para a permanência dos alunos em regime de internato: é composta por dormitórios, banheiros, cozinha, refeitório e salas de aula. As despesas de telefone, água e energia elétrica são pagas pela Prefeitura e os alunos colaboram com o que é produzido na propriedade familiar para a sua alimentação. A convivência em internato propicia uma melhor integração entre monitores e alunos, gerando laços estreitos de confiança e amizade. A participação dos alunos nas atividades de limpeza e das refeições gera organização.

Na prática, a "pedagogia da alternância" se inicia com os pais, refletindo sobre o desenvolvimento global da região onde residem para formar o currículo e organizar a programação, definindo os temas de interesse para as unidades familiares, não só das famílias cujos filhos já estão na CFR, como das demais que poderão aderir ao projeto mais tarde.

Cada CFR têm temas diferentes relacionados com a realidade que a cerca. As reuniões da Associação ocorrem com a presença dos pais junto com os monitores, que devem apenas organizar a reflexão. Os temas são determinados também em função do calendário agrícola da região, para que seja desenvolvido na CFR o mesmo que está ocorrendo na propriedade. Assim, o jovem pode colocar em prática na unidade familiar, imediatamente, aquilo que aprendeu na CFR.

O currículo é montado, ainda, visando a associar as matérias básicas, previstas pela Secretaria de Educação, com os temas definidos pela Associação. Procura-se cruzar as matérias básicas com as atividades.

Nesse sentido, pela metodologia proposta, é fundamental a participação das famílias e da comunidade na administração. Por isso, a CFR é administrada por uma Associação que congrega os pais dos seus alunos, que contribuem na elaboração do plano de formação e também com a alimentação dos jovens durante a semana na CFR. A assembleia da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) elege um Conselho de Administração, isto é, uma diretoria que representará as comunidades e que deve administrar a CFR. Os monitores são profissionais ligados, principalmente, à área de Ciências Agrárias e contam com o apoio da ARCAFAR para receber a formação referente à Pedagogia da Alternância.

Os principais objetivos das CFR são: oferecer uma formação integral adequada à realidade dos jovens, que lhes permita atuar como profissionais do meio rural, além de se tornar homens e mulheres capazes de exercer plenamente a cidadania; melhorar a qualidade de vida dos agricultores, através da aplicação de conhecimentos científicos organizados a partir dos conhecimentos já adquiridos pelas famílias de agricultores na sua própria interpretação da realidade; fomentar no jovem agricultor o sentido de comunidade e o desenvolvimento do espírito associativo; orientar o jovem quanto às possibilidades de trabalho no seu meio sócio profissional, em condições dignas de vida, possibilitando a sua permanência no campo; desenvolver no jovem e nas comunidades a consciência de que é possível viabilizar uma agricultura sustentável, sem agressões e prejuízos ao meio ambiente.

A semana na CFR é programada com vários espaços de ensino-aprendizagem:

Segunda-feira: chegada dos alunos, Contato individual e Colocação em Comum.

Terça-feira: Plano de Formação.

Quarta-feira: Plano de Formação e visitas de estudos.

Quinta-feira: Cursos e Plano de Formação.

Sexta-feira: Plano de Estudos, caderno da empresa agrícola e avaliação.

O contato individual é o momento onde os monitores conversam com cada aluno sobre as semanas na propriedade e outros assuntos que possam fluir. Na colocação em comum, alunos e monitores se reúnem para trocar as experiências vividas durante as semanas na propriedade. O contato individual e a colocação em comum são espaços para que os monitores possam perceber as interpretações dos alunos a respeito de sua realidade, suas expectativas em relação ao curso e também para concretizar a construção coletiva do conhecimento. Os monitores relataram uma certa dificuldade em estabelecer um diálogo com os alunos, pela falta de domínio de técnicas pedagógicas e psicológicas e também por dificuldades pessoais.

Outros espaços de ensino-aprendizagem são as visitas de estudos, que são aulas práticas sobre os assuntos que estão sendo discutidos; cursos e palestras sobre assuntos de interesse dos alunos e também o espaço cultural, onde eles podem organizar atividades de lazer.

O caderno da empresa agrícola agrupa as experiências dos planos de estudo e das colocações em comum. O caderno de alternância é onde os alunos registram as experiências vividas durante as semanas na propriedade e na CFR.

No fim da semana na CFR, alunos e monitores discutem a respeito de um tema de interesse e é elaborado um plano de estudo, o qual os alunos levam para casa, discutem com a família e trazem de volta para a CFR.

Esta ferramenta pedagógica é um importante elo de ligação entre a realidade do aluno e os assuntos discutidos na CFR. Através do plano de estudo, o aluno relaciona a sua realidade com as matérias e adquire visão de conjunto dos diferentes domínios do conhecimento estudados.

A Associação das Famílias discute o plano de formação que será desenvolvido durante o período que o jovem passa na CFR, permitindo que este plano de formação, em cada CFR, esteja ligado à realidade da região onde ela está inserida: a partir do tema solo e milho, os alunos estudam texto, acentuação e redação em português; medidas de área e cálculo de produtividade em matemática; colonização e folclore em história; relevo, mapas, clima e solo em geografia; e minhocário e artesanato em educação artística.

No plano de formação da CFR, os alunos aprendem as disciplinas do ensino fundamental, porém os assuntos debatidos nestas disciplinas são elementos componentes da realidade do meio rural do qual os alunos fazem parte.

Existem as disciplinas e os temas relacionados a elas, como mostra o quadro IV. Dentro do tema solo, na disciplina de português são trabalhados texto e acentuação; em matemática, medidas de área; em história, pode-se discutir como aconteceu o processo de colonização para que se estabelecesse a estrutura fundiária atual; em geografia, as formas de relevo e suas implicações na agricultura, interpretação de mapas; em educação artística, pode-se discutir a ação das minhocas no solo e o potencial destas para a transformação da matéria orgânica em decomposição em fertilizante orgânico. Dentro do tema milho, na disciplina de português é trabalhada redação; em matemática, cálculo de produtividade do milho; em história, o folclore criado a partir da cultura do milho; em geografia, clima e solo adequados para o milho e em educação artística, o artesanato que pode ser produzido a partir do milho.

Durante as duas semanas na propriedade, através do plano de estudo, o aluno discute a sua realidade com a família, provoca reflexões e planeja soluções irradiando conhecimentos na comunidade. Nestas semanas, as famílias recebem visitas dos monitores, o que proporciona um maior contato entre os alunos e pais; assim, o processo educativo não se resume à aquisição de conteúdos, mas se estende para a integração com o meio familiar e para a construção conjunta de conhecimentos que possam contribuir na melhoria da qualidade de vida dos agricultores. Nesse sentido, a "pedagogia da alternância" tenta aliar teoria e prática, formando, ao mesmo tempo, duas gerações, ou seja, pais e filhos, agricultores do município em que se instala.

Sinteticamente, a aplicação da "pedagogia da alternância" nas Casas Familiares Rurais ocorre em três grandes fases (HAYGERT, 2000):

1) Interesse ou Motivação – O jovem levanta as situações da vida familiar e profissional sobre o tema do momento em discussões com sua família, através do plano de estudo, nas duas semanas em que passa na propriedade. Essa discussão da realidade na unidade familiar leva à reflexão toda a família, levantando problemas e soluções por eles encontrados. Durante esse período, o monitor visita a propriedade. O monitor ajuda a família a refletir sobre o tema,

mediando as indagações do jovem com a reflexão dos pais e observando se a família está apoiando o jovem para que coloque em prática o que está aprendendo na CFR;

2) Aquisição ou novos conhecimentos – Durante a semana na CFR, o jovem coloca em comum os dados levantados nas duas semanas em sua propriedade, com o plano de estudo. Na colocação em comum, o grupo de alunos senta, em semicírculo, e cada um apresenta o seu plano de estudo, que foi amplamente discutido com a família. Daí resultam as experiências colocadas pelo grupo. A colocação em comum não tem só o objetivo de fazer com que os jovens conheçam a forma como cada família executa o tema em sua propriedade, mas também o desenvolvimento pessoal desses jovens. Como dissemos anteriormente, eles têm dificuldade de falar, de apresentar seus resultados, mas, depois de algum tempo na CFR, eles expandem essas características, o que é muito importante para a sua formação como cidadãos. Com o resultado da colocação em comum, o monitor vai organizar a semana para apresentar aos jovens novos conhecimentos sobre o tema: palestras, visitas às propriedades que aplicam técnicas de alta tecnologia, cursos, etc. Resgata-se, através de cursos, técnicas de apoio de como fazer ferramentas de trabalho. Desenvolvem-se, ainda, noções básicas de eletricidade, carpintaria e outras atividades;

3) Experiências ou novas realizações – O jovem vai fazer suas experiências, observar, analisar, interpretar na sua realidade, com sua família, com o apoio dos monitores e com o envolvimento da comunidade a que pertence. Essa fase se caracteriza pela prática. É quando o jovem realiza a síntese do conhecimento que construiu, colocando-o na execução dos projetos que escolheu desenvolver em sua propriedade em conjunto com sua família. Experiência que é transmitida para a comunidade, transformando o jovem em agente de transmissão do conhecimento;

Do resultado de todas essas etapas, os jovens elaboram o dossiê pedagógico, ou seja, o resultado dos três anos de estudo na CFR. Ele é formado pelo plano de estudo, mais a colocação em comum, que formarão as fichas pedagógicas nas quais se acrescentarão os novos conhecimentos adquiridos através de cursos, palestras, visitas de estudo e experiências que vão envolver o jovem, a família e a comunidade. Tudo isso ficará registrado no caderno de exploração agrícola.

A avaliação será feita conforme os planos de estudo e a evolução dos programas. Compreenderão também a análise das atividades realizadas na propriedade, a apresentação dos cadernos de exploração agrícola, os melhoramentos introduzidos na propriedade (7ª série) e a análise global da propriedade (8ª série) por escrito.

A "pedagogia da alternância" deve gerar uma formação realista, educar e desenvolver a personalidade. Por isso, ainda segundo os envolvidos com o projeto, a alternância e a responsabilidade da participação das famílias dos jovens são essenciais para o desenvolvimento das atividades da Casa Familiar Rural.

Por outro lado, a "pedagogia da alternância" reconhece que os agricultores familiares têm um "saber próprio" e que é necessário partir de tal saber para buscar tecnologias alternativas. Respeita-se o fato de que o "saber próprio", mesmo limitado atualmente, faz parte de um universo cultural fundamental à resistência, força social e política desses agricultores (GRZYBOWSKI, 1987).

Esta metodologia é, na verdade, uma "troca de saberes", pois primeiro recupera, sistematiza e socializa entre os camponeses as soluções que a experiência deles próprios ensinou e, ao mesmo tempo, introduz novos conhecimentos, com base nas descobertas técnico-científicas. A diferença desse projeto em relação aos demais que foram aplicados no meio rural é exatamente essa, tendo em vista que antes o "saber técnico" era imposto e desqualificava o "saber próprio" dos agricultores.

Apesar dos agricultores buscarem o "saber técnico" - já que ele se faz necessário para que possam fazer valer seus recursos e suas possibilidades frente às novas exigências do mercado - sua intenção é a de confrontar esse saber com seus conhecimentos e práticas, transformando-o em "novos saberes" que possibilitem sua reprodução social na atual conjuntura.

Outro ponto diferencial dessa pedagogia é o fato de ela não se limitar ao saber técnico-científico, mas avançar na construção da cidadania. Segundo a proposta da Casa Familiar Rural, o mais importante não é adquirir novas técnicas que façam com que os agricultores produzam melhor, mas que esse conhecimento proporcione a eles o exercício da crítica.

Em resposta aos conflitos desencadeados pelos vários projetos aplicados ao mundo rural em nosso País, nos quais o saber técnico-científico é de domínio exclusivo dos técnicos agrícolas (Empresas de Extensão Rural, Bancos, Assessorias, etc.), a Casa Familiar Rural valoriza os agricultores, criando a possibilidade de participação ativa no processo de sua construção como sujeitos sociais frente às novas exigências, não só do mercado, como do centro de decisões das políticas agrícolas. Os alunos identificam seu espaço social, indicando que o se assumir como cidadão é inseparável da qualificação para o trabalho.

Por outro lado, a modernização da agricultura passa a exigir familiaridade com cálculos eficientes no que se refere à comercialização do produto, ao crédito, aos juros e investimentos. Também exige preparo para o agricultor exercer o seu papel político, situação que coloca o "saber" paterno como insuficiente para fazer frente a tantos desafios.

Neste contexto específico, a interferência da Casa Familiar Rural acontece como mediadora nos espaços de diálogo proporcionados pela "pedagogia da alternância", para que os novos saberes trazidos pelos filhos convivam e interajam com o saber paterno. Com isso, a "pedagogia da alternância" acaba aproximando pais e filhos, proporcionando a criação de um diálogo permanente sobre a propriedade e sobre as saídas para a sua reprodução dentro da realidade que vivenciam e de sua necessidade.

É importante ressaltar que, antes da implantação da Casa Familiar Rural, o coletivismo da família dependia da autoridade concentrada no pai, que não aceitava a emergência de projetos individuais dos filhos. Com o processo educacional da Casa Familiar Rural, os pais passam a confiar na disposição dos filhos de dar continuidade ao patrimônio familiar. O coletivismo familiar então se mantém, porém sob novas bases: o diálogo permanente entre os membros da família. Desde o primeiro passo da implantação da Casa Familiar Rural os pais são levados a conversar, a definir os temas a serem abordados nas alternâncias, levando em conta os projetos que eles formulam para seus filhos e as preocupações que os jovens possuem sobre o futuro da unidade familiar.

Como aponta Maria Lucia Haygert (2000), os pais desenvolvem novas estratégias de reprodução familiar, em que, neste contexto específico, absorvem a fragmentação de sua autoridade como estratégia de reprodução social positiva da unidade familiar.

O tempo que o aluno passa na propriedade também é útil para uma reflexão, não só sobre o tema a ser discutido, como também sobre as relações familiares existentes. As visitas do monitor vão ser importantes justamente para mediar a resolução dos conflitos que surgem nestas discussões entre pais e filhos. E mesmo com estes conflitos, os próprios pais reconhecem a importância do diálogo incentivado pela Casa Familiar Rural (educação que expõe ao jovem novas ideias, tanto de visão de mundo como de valores éticos e de direitos).

Vários autores já comentaram estas tensões decorrentes das relações hierárquicas nas famílias camponesas (MOURA, 1978; WOORTMANN, 1995). Porém, as famílias agricultoras com filhos que passaram pela Casa Familiar Rural estão tecendo um território familiar diferenciado da organização tradicional da família agrícola. A mudança que então se estabelece é, principalmente, a da condição do jovem rural que passa a ter a oportunidade de argumentar e demonstrar as saídas para a reprodução familiar dentro da realidade contemporânea que vivenciam.

Assim, os filhos que passam pela Casa Familiar Rural adquirem um saber que proporciona melhor rendimento da propriedade familiar e a possibilidade de agregar valor ao que ali é produzido. Em razão disso, legitimam para si uma relativa autoridade dentro do grupo familiar, já que através desse novo saber aumentam a possibilidade de manter e mesmo ampliar o patrimônio familiar.

CAPÍTULO III

OS EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO: O CENÁRIO RURAL EM DEBATE

Transformação no meio rural

Movimentos migratórios são uma constante na história do mundo. No Brasil, estes movimentos passam a ser presentes a partir da década de 50 através do movimento de indivíduos ou famílias das áreas rurais em direção aos centros urbanos, alcançando milhões de pessoas (IANNI, 1999; MOURA, 1988 e 1986). Segundo Vesentini (1999), em um período inferior a cinquenta anos, a percentagem de população rural declinou vertiginosamente em relação à proporção da população urbana. Para tais autores, a explicação básica desse processo se baseia nas profundas modificações por que passou a economia brasileira a partir da segunda metade do século XX, principalmente em decorrência do avanço do capitalismo e de urbanização.

Demais autores destacam justamente a dificuldade de conseguir números que revelassem o "êxodo rural" durante a década de 80 e início da de 90. Para Camarano & Abramovay (1999), tal fato deveu-se, além das dificuldades técnicas de acesso aos dados, à concepção que tal fenômeno foi relegado pelos estudiosos dos movimentos migratórios, a começar pelos demógrafos. Questões como crescimento da mortalidade por violência nas grandes metrópoles, elevação da expectativa de vida, dentre outros, ganharam importância, e o êxodo rural tornou-se assunto de pouca atenção do meio científico, (CAMARANO & ABRAMOVAY, 1999: 1).

É interessante ressaltar que no Brasil o êxodo rural, entre 1960 e 1980, alcançou a cifra de 27 milhões de pessoas, consolidando intenso movimento migratório visto em poucas nações. Sobre este movimento, os autores traçam um perfil das principais trajetórias regionais por décadas. Nesse sentido, nomeiam a década de 50 como o modelo Pau-de-arara, em que do Nordeste migrou quase metade dos 10,8 milhões de migrantes rurais brasileiros, por causa, principalmente, da construção da estrada Belém-Brasília, da nova capital federal, das grandes migrações para as áreas metropolitanas e mesmo migrações para o trabalho na colheita de café em São Paulo e no norte do Paraná, sem contar as grandes secas naquela região.

Os anos 60 são caraterizados por Camarano & Abramovay (1999) pela "aceleração do declínio caipira", já que é a única década em que a maior parte dos migrantes rurais brasileiros não teve origem no nordeste. O Sudeste rural dessa época sofreu a migração mais intensa. Em nenhuma outra região brasileira, 6 milhões de pessoas deixaram o meio rural. Este montante constitui metade de toda a migração rural vista no Brasil durante esta década. Segundo os autores:

Martine (1990) atribui este movimento às mudanças técnicas por que passa a agricultura da região (sobretudo São Paulo), bem como aos chamados "fatores de atração", que já estavam operando durante os anos 50 com a expansão das grandes cidades da região. A erradicação de cafezais, sua substituição por pastagens e a dissolução das "colônias" de fazendas que se seguiu à maneira como a legislação trabalhista foi usada em situação de regime militar contribuíram para este impressionante movimento populacional do Sudeste (CAMARANO & ABRAMOVAY, 1999: 10).

Já a década de 70 é chamada de "O Sul em Busca do Norte", que mostra especificamente que nem sempre o êxodo rural está associado à transformação na base técnica dos sistemas produtivos na agricultura. Nesta década, o Nordeste apresenta nova leva migratória de 5 milhões de indivíduos que estaria influenciada por um certo nível de pecuarização, mas relaciona-se antes de tudo com a expulsão generalizada de "moradores" dos engenhos e com as oportunidades ainda maiores de migrações inter-regionais, voltadas para trabalhos assalariados de baixa qualificação durante a época do milagre econômico
(CAMARANO & ABRAMOVAY, 1999:10).

A migração dos anos 80 reflete a expansão da fronteira agrícola em direção ao Centro-Oeste, culminando a importância da região na oferta nacional de grãos. Um poderoso e eficiente aparato de pesquisa agrícola, aliado à garantia de preços graças a uma política de subsídios, soma-se à tradição pecuária na constituição de um meio rural cujas atividades econômicas demandam pouca mão-de-obra, embora, em termos absolutos, o esvaziamento demográfico rural não tenha revelado um número muito extenso, dado que a própria população rural do Centro-Oeste era pequena. O êxodo rural dessa região significa em torno de 10% do número nacional, envolvendo cerca de 49% daquela população, ou melhor, quase metade da população do Centro-Oeste durante esses anos tomou o caminho da migração.

Na década de 90, embora o Centro-Oeste configure a região do país que mais se desruralizou, conforme Camarano & Abramovay (1999:12), "mais do que nunca o êxodo rural brasileiro é um fenômeno nordestino. De todos os migrantes rurais do país, 54,6% saíram do Nordeste entre 1990 e 1995, o que representou 31,1% da população que vivia na zona rural da região no início da década".

De forma geral, além das secas nordestinas, o avanço do capitalismo que habitualmente trouxe a transformação da estrutura produtiva do campo acentuando a espoliação e o desemprego, agravado por uma política latifundiária conservadora e concentradora de terra, levaram ao empobrecimento os camponeses e suas famílias, levando-os a procurar subsistência fora do campo. Por outro lado, o processo de globalização atinge a agricultura brasileira de forma bastante singular, uma vez que a liberalização comercial aumentou a competitividade entre os produtores agrícolas, forçando a modernização da agricultura. Assim, estas transformações verificadas na agricultura brasileira, nas últimas décadas, revelaram-se frustrantes em termos de desenvolvimento socioeconômico, formando uma modernização conservadora dado seu aspecto concentrador de terra, de renda e excludente de mão-de-obra, resultado principalmente da redução de postos de trabalho decorrente da mecanização promovida pelos avanços tecnológicos.

No entanto, José Graziano da Silva (2001a) revela que, entre 1996 e 1999, a população rural aumentou de aproximadamente 31,6 milhões para 32,6 milhões, ou seja, quase um milhão de pessoas a mais, o que configura fato inédito desde 1940. E o mais paradoxal é que o emprego de natureza agrícola continua a diminuir em praticamente todo o país. Para o autor, isso demonstra que a dinâmica agrícola, ainda que primordial, já não é a única a determinar os rumos demográficos do campo:

> As políticas públicas dirigidas ao setor, portanto, não podem mais se orientar pelo reducionismo que nivela o rural ao agrícola. A desaceleração do êxodo rural em pleno crepúsculo do emprego agrícola sugere que os velhos conceitos não servem mais como baliza para analisar o presente e planejar o futuro. Novas referências e novas políticas têm que ser construídas para o século 21 (GRAZIANO, 2001a: 70).

Graziano (2001 a) levanta algumas medidas importantes quanto ao futuro, dentre as quais se destacam pela pertinência a este trabalho:

1) A adoção de uma política de geração de oportunidades de trabalho na agricultura continuará sendo crucial para o amparo das camadas mais pobres da população do campo;

2) A manutenção de populações no campo subentende, além da geração de empregos, o acesso a bens e serviços públicos – saúde, educação básica e profissionalizante, saneamento, rede de água, coleta de lixo, energia elétrica, transporte, comunicação, etc..;

3) A implementação efetiva de políticas públicas de uso e conservação dos recursos naturais e ordenamento territorial, desenvolvimento sustentável;

4) A promoção de planos específicos de aposentadoria e renda mínima;

5) A adoção de política de subsídios às atividades de produção e comercialização de produtos artesanais (agrícolas e não agrícolas);

Consoante, ainda, aos demais autores, mais que estudos sobre migrações, significa aprofundar o conhecimento das condições de vida e do potencial de desenvolvimento embutido, hoje, no meio rural:

Se o ceticismo quanto à fertilidade de um programa nesta direção é compreensível, a sensibilidade da opinião pública, as políticas governamentais, e principalmente os movimentos sociais que procuram fazer do campo um espaço propício na luta contra a exclusão social são sinais de que pode existir aí um horizonte promissor para a pesquisa
(CAMARANO & ABRAMOVAY, 1999).

Ao que tudo indica, a crise de que tanto se fala não é unicamente econômica ou política. A sociedade global sustenta metrópoles insustentáveis e esvazia as áreas rurais. A condição para sair da crise passa por uma renovação de valores, que se fundamenta em um novo relacionamento entre cidadão, Estado e trabalho (SANTOS, 2000; SCHNEIDER, 1999).

Nesse sentido, na atualidade estamos observando o surgimento de novas questões na agendas governamentais e entre elas podemos verificar o resgate da importância política da agricultura familiar tanto na Europa quanto no Brasil (ABRAMOVAY & VEIGA, 1999; SILVA, 1998). Aqui foram criados o Ministério da Agricultura Familiar e Reforma Agrária, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Plano Nacional de

Desenvolvimento Rural (PNDRS), ações que comprovam a intensificação da presença dos agricultores familiares na pauta política do País, como aponta Ignacy Sachs (2001):

> Há quem considere as medidas atuais como insuficientes. Certamente o caminho a percorrer continua longo e existe espaço para ampliar as operações. Os últimos anos, porém, foram marcados por avanços indiscutíveis no âmbito legal, com a promulgação do rito sumário e a reforma do imposto territorial (que no entanto não está sendo devidamente aplicado), o recadastramento das propriedades em curso para coibir a grilagem, o assentamento de 80 famílias ao ano – número bem superior ao desempenho de todos os governos que precederam o atual, enfim, o lançamento do PRONAF para amparar a agricultura familiar. Este programa, que encontra dificuldades práticas de implementação, sinaliza pela primeira vez a preocupação dos poderes públicos com a agricultura familiar, rompendo com a prática do apoio exclusivo à agricultura patronal e ao agribusiness, considerados como o único caminho viável de modernização para agricultura brasileira (SACHS, 2001:77).[5]

Os agricultores familiares, segundo estudo realizado pelo convênio do Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA - com a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura – FAO, trabalham a terra com mais do que o dobro da produtividade dos grandes fazendeiros. A pesquisa revelou que os primeiros conseguem produzir R$ 104,00 por hectare, enquanto que o agricultor patronal somente R$ 44,00 por hectare. O estudo também aponta o pouco apoio governamental aos agricultores familiares: enquanto os grandes proprietários, responsáveis por 60% da produção, receberam R$ 2,7 bilhões de empréstimos – 74,2% do total de financiamentos, as 4.14 milhões de propriedades de agricultores familiares do Brasil, responsáveis por 40% da produção agrícola, receberam R$ 937,8 milhões de empréstimo – apenas 25,8% das verbas do crédito rural (Censo Agropecuário 1995/96; NEAD 2002).

Ou melhor, o levantamento mostra que a agricultura familiar ainda é a principal fonte empregadora de mão-de-obra no campo, ocupando 77% de um total de 13,7 milhões de pessoas, e que, com 87% de suas propriedades com área inferior a 50 hectares, os agricultores familiares ocupam praticamente toda a sua terra. As principais produções agropecuárias brasileiras são

---

[5] Abramovay defende a tese de que os "cinco anos de funcionamento do PRONAF parecem ter aprofundado a distância entre as duas linhas básicas que o compõem: os benefícios derivados do PRONAF infraestrutura não parecem integra-se organicamente às iniciativas dos agricultores que tiveram acesso ao crédito" (2001: 122). Para o autor, os critérios a partir dos quais são escolhidos os municípios beneficiados com recursos do PRONAF favorecem a burocratização dos conselhos de desenvolvimento rural e tendem a fazer deles pouco mais que um instrumento pelo qual o poder local recebe recursos federais, com a supervisão de representantes da sociedade civil local. Por outro lado, o autor argumenta que tanto as representações sociais quanto o corpo técnico envolvido na construção dos conselhos estão mal preparados para enfrentar o desafio dos processos de desenvolvimento no meio rural.

principalmente de responsabilidade da agricultura familiar. Desta forma, os estudos da FAO e do INCRA revelam as possibilidades de emprego e renda que estão sendo desperdiçadas pela política agrária oficial.

Outra informação relevante quanto à situação da agricultura familiar é a baixa escolaridade dos agricultores. Na Região Sul, cerca de 360 mil pessoas (12,8% da população rural com mais de 18 anos de idade) não possuem instrução ou tem menos de um ano de escolaridade; 2,09 milhões (74,5%) têm de um a oito anos; 218 mil (7,7%) possuem de oito a dez anos; e apenas 63,4 mil (2,3%) têm mais de onze anos de escolaridade. Os atores sociais envolvidos com a questão da baixa escolaridade dos agricultores familiares explicam o fato pela forma como a educação rural tem sido desenvolvida no país, ou seja, descolada da realidade do meio rural e desconsiderando as intensas transformações pelas quais passa o campo brasileiro, tanto nas questões de sustentabilidade e modo de desenvolvimento quanto nas que dizem respeito à cidadania dos agricultores e à justiça social.

Também devemos ressaltar que a renda agrícola é cada vez menos suficiente para manter a família rural e que o desemprego tecnológico libera mão-de-obra em várias operações agrícolas, antes intensivas em trabalho (ANJOS, 1995; GRAZIANO, 1995; MOURA, 1978; SCHNEIDER, 1995; VELHO, 1976; WANDERLEY, 1996).

De uma certa forma, há duas décadas o Brasil não consegue retomar o crescimento e muito menos arcar com a dívida social acumulada. Segundo Pochmann (2001), a quase estagnação em termos per capita acarreta um desemprego e, principalmente, um subemprego crescente. Durante a década de 90, o autor ressalta que quase 16 milhões de pessoas ingressaram no mercado de trabalho, enquanto foram geradas menos de 10 milhões de novas ocupações.

Sachs (2001) aponta justamente a peculiaridade do cenário nacional já que, apesar do Brasil possuir a mais extensa fronteira agrícola do mundo, consegue realizar três façanhas: promover uma agricultura moderna de grãos nas frentes pioneiras do Oeste, que prescinde quase inteiramente de mão-de-obra; realizar uma colonização socialmente capenga e ambientalmente predatória na Amazônia; e, ainda, jogar milhões de refugiados do campo nas favelas, aumentando o exército de boias-frias e deixando centenas de milhares de famílias sem-terra e sem perspectiva de urbanização efetiva, como acesso à moradia e saúde (2001: 76).

Alguns autores (LEITE, 1999 e 2001) chamam à atenção justamente para o predomínio das políticas setorial por ramos ou cadeias produtivas, com intensa atuação do lobby empresarial e rearranjo de forças do setor rural/agroindustrial frente ao exercício das políticas públicas nas últimas duas décadas, numa política que José Graziano da Silva chamou de "orquestração de interesses", dado o corporativismo desse segmento:

> Nessa linha, trabalhos posteriores apontaram algumas pistas sobre a participação e representação da classe empresarial rural, sobretudo em função do monitoramento do lócus e arenas decisórias específicas, como o Conselho Nacional de Política Agrícola, por exemplo, e a participação crescente do poder legislativo na mediação junto aos organismos formuladores de políticas setoriais. Essa última passagem pôde ser ilustrada, recentemente, com a presença da chamada "bancada ruralista" no Congresso e seu peso na votação de matérias importantes no quadro das "reformas econômicas", extrapolando questões localizadas na temática fundiária stricto sensu e em disputas regionais (LEITE, 2001: 9).

Desta forma, apesar de uma certa desaceleração do êxodo rural, o emprego de natureza agrícola definha em praticamente todo o país. O Brasil possui os maiores latifúndios e uma das maiores concentrações de renda do mundo. No campo, o modelo de distribuição de renda adotado potencializou a inflação e muita exclusão social. Considerando–se o comportamento de suas rendas médias, constata-se que, nos anos 90, ampliou-se o fosso entre os grandes empregadores agrícolas e os agricultores familiares, estes últimos cada vez mais dependentes de rendas não-agrícolas e das transferências, sobretudo dos pagamentos de aposentadorias e pensões, para sobreviverem. Nessa década, constata-se também, mais uma vez, a prevalência de um grande foco de pobreza associado ao trabalho na agricultura na região Nordeste.

Graziano (2001b) ressalta que as atividades agrícolas continuam sendo a única alternativa para uma parte significativa da população rural, especialmente dos mais pobres. A parcela da força de trabalho agrícola que vai se tornando excedente pelo progresso tecnológico e pela reestruturação produtiva (substituição de cultivos, por exemplo) não encontra automaticamente ocupações não-agrícolas nas quais se engajar. E isso se deve basicamente à inadequação dos atributos pessoais dos trabalhadores agrícolas que são dispensados (homens e mulheres de meia idade sem qualificação profissional, sem escolaridade formal) para exercerem as ocupações rurais não-agrícolas disponíveis no Brasil. Em outras palavras, o autor defende que a falta de desenvolvimento rural na grande maioria das regiões "atrasadas" do país se deve

fundamentalmente à falta de desenvolvimento das atividades não-agrícolas, já que a maioria das ocupações oferecidas no mercado não passa de trabalhos precários, de baixa remuneração:

> A emergência das novas funções (principalmente lazer e moradia) para o rural somada à perda da regulamentação setorial deixou espaços que demandam novas formas de regulação públicas e privadas. É o caso exemplar das prefeituras batendo-se contra a proliferação desordenada dos condomínios rurais que não passam, no fundo, de novas formas de loteamentos clandestinos, que acabam demandando serviços como luz, água, coleta de lixo etc..Esses são apenas alguns exemplos gritantes de que precisamos de uma nova institucionalidade para o novo rural brasileiro, sem o quê corremos o risco de vê-lo envelhecer prematuramente (GRAZIANO, 2001b: 46).

A análise econômica entre pobreza, desigualdade de renda e crescimento assume importância fundamental para definir os elementos relevantes para a condução de políticas de desenvolvimento rural que atendam aos objetivos de promoção de eficiência e equidade e não apenas ao atendimento assistencialista de populações carentes. Nessa mesma linha de raciocínio, Sachs (2001) ressalta que:

> Os agricultores familiares afiguram-se como protagonistas importantes da transição à economia sustentável, já que, ao mesmo tempo em que são produtores de alimentos e outros produtos agrícolas, eles desempenham a função de guardiãs da paisagem e conservadores da biodiversidade. A agricultura familiar constitui assim a melhor forma de ocupação do território, respondendo a critérios sociais (geração de auto emprego e renda a um custo inferior ao da geração de empregos urbanos) e ambientais. Além de que, nas condições brasileiras, nas quais, como já mencionamos, um décimo da população passa ainda fome, a meta da segurança alimentar continua bem atual (SACHS, 2001: 78).

Assim, nas diretrizes de políticas públicas para o meio rural brasileiro não pode ignorar essas tendências mais recentes de que as rendas familiares não provêm exclusivamente de atividades agrícolas, isto é, não se pode desprezar o grande contingente de famílias não-agrícolas e pluriativas que residem no meio rural. Entretanto, ainda é essencial nesta nova realidade uma adequação das políticas públicas e uma revisão na estrutura e nas formas de atuação das instituições e organizações envolvidas.

A Escola do Campo é algo que parece atuar na direção da consolidação da cidadania, ao menos em seu surgimento. Os jovens integrantes das CFR's estão tecendo uma nova agricultura familiar, tramando a reelaboração da sua especificidade histórica e cultural com o novo, produzido através do projeto. Estão proporcionando aos agricultores familiares uma participação

ativa como protagonistas no processo de sua construção, como sujeitos sociais frente às novas exigências, não só do mercado, como também na preservação do meio ambiente e na melhoria da qualidade de vida, como iremos analisar adiante.

Escolaridade e desigualdade no Brasil

Independentemente das razões, no Brasil, a partir de 1948, a expansão dos gastos públicos assumiu proporções consideráveis. Nas décadas de 50 e 60, a política desenvolvimentista, com utilização do mecanismo inflacionário para financiamento da expansão do gasto público, pôde explicar o rápido crescimento econômico do país, fazendo o total de recursos do setor público se elevar de 16,4% para 22,8% do PIB (IBGE, 1999).

Nestas décadas, a política de educação no Brasil também foi definida de acordo com o modelo nacional-desenvolvimentista. A educação era analisada como um fator para o desenvolvimento, tendo um papel fundamental para o projeto de modernização da sociedade, principalmente no que concernia à formulação de recursos humanos.

Na década de 70, dentro do regime militar, essa idéia da educação para o desenvolvimento toma um caráter fortemente centralizador na esfera federal para a condução da política. Suas atenções estão dirigidas, principalmente, à ampliação do acesso a partir da expansão da rede física. E, embora a repressão às entidades estudantis tenha promovido várias perdas no movimento de reforma educacional defendido pelos estudantes (como, por exemplo, a proposta de co-gestão nas universidades), a presença de setores tecnoburocráticos e desenvolvimentistas em órgãos do governo levou o regime militar a atuar, de modo geral, favoravelmente ao desenvolvimento do primeiro, segundo e terceiro graus no país. Os referidos setores defenderam e implementaram, como variável fundamental do projeto desenvolvimentista do governo militar, a formação de quadros científicos e de capacitação tecnológica nacional (MARTINS, 1985). Da mesma forma, a educação formal de qualidade para os filhos das elites foi usada, com frequência, como moeda de troca no apoio e sustentação política do regime.

Segundo Durham (1998), ao contrário do que ocorreu em outros países latino-americanos que também passaram por regimes militares, foi durante esse período que, no Brasil, se registraram os maiores índices de expansão do sistema de ensino, assim como o fortalecimento de um sistema nacional de pós-graduação. Também não há indícios de declínio do repasse de fundos neste período.

Desta forma, estabeleceu-se no país uma política de apoio à formação doméstica de quadros e produção de pesquisa científica, através de incentivo à criação e à sustentação de programas de mestrado e doutorado, que se revelou capaz de criar e consolidar centros de investigação nacionais, multiplicando sua capacidade de pesquisa por meio do trabalho de estudantes de pós-graduação, além de contribuir para a ampliação do acesso ao ensino superior e a garantia de vagas no ensino fundamental (DURHAM, 1998).

No início dos anos 70, o preço do petróleo aumentou, trazendo dificuldades para as contas externas. Com a grande disponibilidade de recursos no mercado internacional, o governo manteve a política de crescimento econômico, com a continuidade de grandes investimentos públicos, em que o II Plano Nacional de Desenvolvimento foi o grande símbolo. Com o aumento da carga tributária verificada na década de 60, o governo manteve superávits até 1977, sendo que, em 1978 e 1979, registram-se pequenos déficits (IBGE, 1999).

Entretanto, mesmo com os registros de avanços nas áreas de habitação, saúde e educação, o tecnocratismo centralizado e o tratamento setorial produziram, de forma crescente, o longo e inexorável recrudescimento da iniquidade, da pobreza, dos bolsões de populações desassistidas, e trouxeram para as décadas posteriores as questões da necessidade do caráter redistributivo da política social e da educação, em especial.

Por outro lado, na primeira metade dos anos 80, as despesas públicas aumentaram consideravelmente, em especial as despesas com juros – em decorrência do aumento do endividamento dos anos 70 e da elevação da taxa de juros americana – e com a previdência social, de acordo com o Balanço Geral da União de 1994. Além disso, prosseguia a política de investimentos públicos, em especial na exploração de petróleo e na substituição de insumos básicos importados. Em consequência, o déficit cresceu de maneira substancial.

É importante lembrar que ocorreu, nesse período, uma tendência de interiorização das instituições educacionais de terceiro grau, tanto públicas como privadas, que se expandiram para as cidades de médio porte, além de um declínio do movimento estudantil. Também houve um forte declínio das instituições católicas de ensino superior que, até então, formavam uma das alternativas ao sistema público, em consequência da emergência de instituições privadas leigas.

A segunda metade da década de 80, apesar da elevação da carga tributária – de 22,9% do PIB em 1985 para 28,3% em 1989 -, é marcada pela elevação do déficit e pela aceleração da inflação. Na primeira metade dos anos 90, a carga tributária gira em torno de 30% do PIB. Ao final da década, em decorrência da crise do real e para execução de metas de superávit primário acordados com o Fundo Monetário Internacional, a carga tributária atinge patamar de aproximadamente 33% do PIB.

Esta redução da capacidade de intervenção do Estado, aliada aos impactos da privatização em outras áreas (por exemplo, infraestrutura), vem restringindo fortemente as chances de propor uma efetiva política de desenvolvimento, principalmente na área rural, que discutimos anteriormente. Como aponta Zander Navarro (2001: 96), "se forem incluídas, igualmente, as demais amputações na capacidade de ação e intervenção do Estado (LEITE, 2001) nos anos recentes, tornam-se ilusórias as propostas que parecem apenas pretender a reconstituição do passado, quando o suporte normativo e financeiro para este objetivo deixou de existir".

Os Anos FHC

Decorridos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), segundo o Relatório Anual 2001 da Organização das Nações Unidas (ONU) o Brasil é o terceiro, entre os piores países no quesito distribuição de renda e índice de desigualdade do mundo. Entretanto, a visualização do quadro social depende da percepção de especialistas, já que devido à utilização de metodologias diferentes os cálculos apontam enormes divergências. Na prática o Brasil não sabe qual é sua população de indigentes.

Por um critério internacional, endossado pelo Banco Mundial, o Brasil teria 15 milhões de miseráveis (9% da população), vivendo com uma renda que não ultrapassa um dólar ao dia. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2002 trabalha com a hipótese de 22 milhões de indigentes (13% da população), considerando como tal uma linha abaixo da família mais pobre que satisfaz seu requerimento nutricional. Esses números poderiam ser acrescidos em mais 18 milhões de pessoas se não fossem os benefícios previdenciários pagos pela Previdência Social.

Em 1995, FHC apresentou à nação seu primeiro programa de governo para os próximos quatro anos, ao qual denominou "Mãos à Obra, Brasil". Na campanha da reeleição, em 1998, foi divulgado o segundo programa de governo, para o quadriênio 19992002, sob o slogan "Avança Brasil". Tal programa propunha a criação de uma Nação mais justa e solidária, buscando eliminar as desigualdades sociais que afligiam o País. A eleição de FHC, segundo ele próprio, significaria um voto de confiança do Brasil no Plano Real e na pessoa que liderou sua formulação e sua implantação, quando a inflação minava a economia, as instituições e o próprio futuro do País.

Na campanha de FHC de 1994, o grande desafio histórico a ser enfrentado era o de definir um projeto de desenvolvimento que pudesse abrir ao Brasil a perspectiva de uma qualidade de vida decente para o conjunto da sociedade. Para tanto, era necessário priorizar as ações na área social, em especial nas áreas de educação e saúde, além de políticas compensatórias de assistência social, de modo a se iniciar o resgate da "dívida social".

Com relação à educação, no ano de 1993, o sistema educacional caracterizava-se por um padrão caótico e ineficiente. De acordo com o relatório "Números da Educação no Brasil – 1994-2000", de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), a baixa qualidade de ensino estava refletida nos diversos índices que mediam a sua qualidade: 50% dos alunos da primeira série do primeiro grau repetiam e os alunos que chegam a terminar o primeiro grau levavam, em média, 11,4 anos para fazê-lo, com índice de conclusão abaixo de 45%. Cerca de quatro milhões de crianças entre sete e 14 anos estavam fora da escola e cinco milhões frequentavam escolas em turnos reduzidos. Para completar o quadro, 18% da população com mais de 15 anos era analfabeta. Naquele ano, dos alunos brasileiros matriculados no primeiro grau, apenas 9,5% cursavam o segundo grau e uma parcela ínfima de 4,5% alcançavam o terceiro grau.

Diante deste panorama, o candidato FHC (1994) propôs como prioridade fundamental da política educacional no seu Governo o incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau e à melhoria da qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tivessem a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino fundamental.

Segundo o próprio Presidente FHC (1998), o "Avança Brasil" tinha como grande desafio à inclusão social. O Plano Real dera início a essa virada, ao promover a estabilização econômica junto com a preservação do poder aquisitivo dos trabalhadores e à recuperação da renda da grande maioria que vinha sendo espoliada, anos a fio, pelo imposto inflacionário. Priorizou, sobretudo, a luta permanente contra a exclusão social, a fome, a pobreza e a desigualdade.

Também a globalização financeira, a abertura comercial, a formação de blocos regionais, a descentralização, como apontamos anteriormente, modificaram o contexto no qual se inseriam as estratégias de desenvolvimento, exigindo profunda revisão na forma de atuação do Estado (MIDGLEY, 1994). Nos últimos anos tem-se afirmado que o Estado brasileiro teria se expandido em demasia. Como argumento, é citado o aumento da carga tributária – acima de 30% do PIB, retornando aos patamares dos anos 70, auge do intervencionismo estatal (RESENDE, 2001).

Por outro lado, a saída do Estado das atividades produtivas, através do processo de privatização, não leva, necessariamente, a uma redução de seu tamanho e papel, mas a uma mudança em suas prioridades. Como exemplo, a experiência dos países da OCDE é muito clara. Apesar do processo de privatização, a relação entre gasto público e PIB não se alterou, apontando que os ganhos decorrentes da redução do intervencionismo estatal teriam sido redirecionados para as crescentes demandas de sustentação de programas sociais.

Para RESENDE (2001), a absorção pelo Estado moderno de responsabilidades sociais que historicamente eram atendidas pela família cresceu em conjunto com a urbanização, a participação feminina no mercado de trabalho e a quebra da estrutura familiar. Para manter o tamanho do Estado em níveis aceitáveis, era necessária a busca de novas formas de solidariedade social, construídas a partir de parcerias entre o setor público, de maneira a reduzir a necessidade de alocação de recursos pelo Estado.

Os gastos do Governo

Atualmente, o sistema educacional brasileiro tem um caráter descentralizado. Aos Estados e Distrito Federal cabe a responsabilidade pelo ensino fundamental e médio e os municípios atuam na educação infantil e no ensino fundamental. A União mantém, diretamente, as instituições de ensino superior e escolas técnicas, porém assume o papel normativo, redistributivo e supletivo nos outros níveis de ensino. A Emenda Constitucional 14, aprovada em 96, deixou mais claras as responsabilidades de cada ente federativo, principalmente no que se refere ao financiamento do ensino fundamental.

Do total aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino, de acordo com o parágrafo 6º do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, com a redação dada pela Emenda Constitucional 14/96, obrigatoriamente deverão ser destinados, no mínimo, 30% para a erradicação do analfabetismo e para o ensino fundamental.

Verifica-se que, no período, o gasto com a manutenção e desenvolvimento do ensino sempre ultrapassou o mínimo exigido pela Constituição. Entretanto, o total do gasto efetivo do governo federal com Educação não se limita a estas despesas, já que as fontes de financiamento abrangem, além dos impostos, as contribuições, destacando-se a contribuição social do salário-educação, os recursos diretamente arrecadados, doações e outras.

Com o fim do Governo FHC, em que pese alguns avanços conseguidos, especificamente os decorrentes da queda da inflação, o Brasil apresenta sérios problemas sociais. Mesmo entre as 10 maiores economias do planeta, apresenta uma das maiores concentrações de renda.[6]

Porém, é preciso reconhecer avanços em termos quantitativos de atendimento na área. Levando-se em consideração o ensino fundamental, a taxa de escolarização líquida, como tal entendido, a proporção de crianças na faixa de sete a 14 anos estudando no ensino fundamental saltou de 87,5% em 1994 para 96,3% em 2000 (Fatos sobre a educação no Brasil – Ministério da

[6] É importante lembrar que a política econômica adotada pelo Governo FHC comprometeu-se pela necessidade de se destinar elevadíssimos recursos para o pagamento da dívida pública. Em valores nominais, o pagamento de encargos, juros, amortizações, saltou de R$ 25,7 bilhões em 1995 para R$ 107,4 bilhões em 2001.

Educação e Cultura, 2001). Na educação básica – creche e pré-escola – no período, houve acréscimo de crianças atendidas, passando de 4 milhões em 1994 para 4,8 milhões em 2001. No ensino superior, as instituições públicas federais apresentaram crescimento da ordem de 33% - de 363 mil em 1994 para 483 mil em 2000. Os concluintes nessas instituições passaram de 42.753 em 1994 para 59.098. Também os docentes com mestrado ou doutorado saltaram de 24.046 (55% do total) para 31.147 (67%).

Por outro lado, é importante frisar que, face ao caráter descentralizado de responsabilidades na área de educação, e em particular a redistribuição, a nível estadual promovida pelo Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef -, a queda dos gastos na área de educação pelo Governo Federal pode ter sido compensada pela obrigatoriedade de destinação de recursos vinculados por parte dos estados em municípios.

De forma geral, podemos afirmar que o governo FHC pautou sua gestão social pela conjuntura econômica recessiva. A centralização financeira (formas de arrecadação e custeio) e decisória (política social) no nível federal, somada à fragmentação do aparelho institucional de condução dos programas sociais, acabaram por priorizar ações públicas emergenciais e assistencialistas, de efeitos efêmeros e, ao mesmo tempo, permitiram a decadência das estruturas de ação social mais vigorosas e fundamentais do Estado, especialmente na área previdenciária, da saúde e da educação (MARTINS, 2000).

Todavia, o aprofundamento dos problemas de qualidade e de restrição do acesso aos serviços sociais gerou uma polarização na defesa de alternativas ao sistema em decadência. De um lado, um conjunto de argumentos demanda a consolidação de um sistema de proteção social capaz de integrar toda a população economicamente ativa, assegurando um conjunto de direitos e bem-estar social, através de formas de tributação que privilegiem a distribuição e a justiça social e que constituam, enfim, um *Welfare State* de fato que, segundo esta visão, ainda não se atingiu no Brasil. De outro lado, e em oposição à visão anterior, defende-se a ruptura definitiva com o modelo de intervenção do Estado e a descentralização da área social, em favor dos sistemas privatizados e autônomos de prestação de serviços sociais.

Estas visões permanecem na agenda de discussão, polarizando um campo de proposições intermediárias que podem resultar em um modelo intermediário entre o maniqueísmo estatização "versus" privatização, e que seja adequado às características e necessidades particulares da sociedade brasileira. Na educação, verificamos a ausência de políticas mais explícitas e contundentes, principalmente no que diz respeito à "reorganização" da estrutura do Estado.

Avaliação na Educação

Desta forma, a década de 90 é marcada pela dificuldade de implementação de uma política educacional descentralizada, apesar do entendimento unânime de sua importância.

Processos como a municipalização e a desconcentração são experiências não completamente respaldadas, tomando um caráter incipiente. Porém, pode-se verificar que a questão da democratização da educação necessariamente se afirma dentro do princípio da universalização do ensino e reflete-se no destaque ao acesso amplo e à priorização do ensino básico de maneira a permitir a canalização de esforços nessa direção.

A partir desses objetivos, são definidos mecanismos de gestão democráticos, tais como a adequação de currículos, a participação de pais, alunos e professores no processo decisório das escolas, bem como o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, entre outros; todos direcionados à qualidade do ensino. Entretanto, a escassez de recursos e a centralização do controle dos recursos na esfera federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) trazem limitações à ação dos governos subnacionais.

Por outro lado, as ideias de cunho neoliberal do governo FHC tornam salientes para a gestão da política de educação os critérios de desempenho. Critérios estes baseados numa ótica mais direcionada ao mercado, no que diz respeito a uma maior produtividade e ao atendimento das demandas e expectativas em relação a serviços, do que nos princípios de governança e cidadania.

A questão da avaliação da política da educação surge dentro desse contexto. Anteriormente, os instrumentos de avaliação eram quase nulos. Centravam-se na quantificação da expansão da

rede e nos níveis de escolarização da população. Somente nos anos 80 é que se revela uma maior atenção à eficiência da administração escolar relativa à alocação de recursos e aos resultados alcançados. Essa preocupação com o desempenho é endossada pelos organismos internacionais, financiadores de projetos.

De forma ampla, a importância da avaliação é ressaltada para legitimar as reformas educacionais a partir de indicadores que possam melhorar a qualidade de ensino, reconhecendo a necessidade crescente da avaliação permanente. A ideia é ir além da avaliação de rendimento escolar, podendo incorporar condicionantes organizacionais e socioeconômicos na determinação de resultados (BORDIGNON, 1995).

Mesmo com o foco de avaliação da política educacional dirigido à qualidade do ensino, também se estabelece um amplo debate em relação ao entendimento do que é qualidade no ensino e de como é possível avaliá-la. A discussão é centrada sob dois eixos: a qualidade entendida por meio do desempenho e a qualidade com aspectos valorativos.

Dentro da perspectiva do desempenho, salienta-se que a qualidade de ensino tem uma relação direta com a qualidade de resultados educacionais. O objetivo é mostrar o acompanhamento do desempenho do sistema educacional por meio de indicadores básicos, de maneira que a qualidade de ensino possa ser medida sob duas dimensões: a qualidade do produto e a qualidade do processo de ensino (GOMES NETO & ROSENBERG, 2000).

Por outro lado, existe o entendimento de que avaliar a qualidade nas instituições de ensino é ter um conhecimento fundamentado a fim de que se possa atribuir valores e significados qualitativos. Isto é, a qualidade não poderia somente ser auferida por indicadores de eficiência e eficácia.

Nesse sentido, Demo (1994 apud LAPA & NEIVA, 1996) vê a qualidade do ensino sob duas dimensões. Uma é formal, relativa aos atributos inerentes às instituições de ensino para gerar produtos e resultados. A outra é a qualidade política referente aos valores e expectativa de quem avalia em relação à sociedade. Assim, a qualidade de ensino não estaria unicamente vinculada ao desempenho de escolas e alunos, mas também incorporaria um sentido mais amplo ligado a valores sociais.

Entretanto, o que se evidencia na questão da avaliação da qualidade de ensino, depois de longos anos de debate, é uma falta de clareza específica quanto à execução do seu processo. Na realidade, essa dificuldade se coloca dentro da dimensão política no que concerne à definição de valores e ao entendimento de efetividade da política educacional, a fim de poder ser avaliado o seu impacto no amplo contexto da sociedade.

Infelizmente, essa indefinição contribui para que permaneçam critérios técnicos e econômicos, de maneira que as avaliações mais voltadas ao desempenho têm sido as propostas operacionais apresentadas para a avaliação da política de educação no Brasil.

Qualificação profissional

No caso do ensino para jovens e adultos no Brasil, existe uma acentuada relação entre educação e rendimento (atualmente o termo "ensino supletivo" foi substituído por educação de jovens e adultos, terminologia que foi adotada nesta pesquisa). Inúmeros trabalhos têm ressaltado que os salários crescem por ano adicional de estudo. Barros & Mendonça (1996) defendem que essa alta sensibilidade dos salários em relação ao nível educacional e o alto grau de desigualdade de escolaridade fazem com que a educação seja o elemento mais importante na explicação da desigualdade salarial no Brasil. De acordo com Neto & Fernandes (2000), a eliminação dos diferenciais de renda por nível educacional reduziria a desigualdade salarial entre 35 e 50%, redução que é muito mais elevada do que a que se conseguiria com a eliminação dos diferenciais de renda provocados por fatores como gênero, raça, setor de atividade, região, idade etc. Esses resultados reforçam a proposição de que é difícil pensar uma política consistente de combate à pobreza e à desigualdade de renda que não passe por uma política educacional.

Entretanto, as discussões sobre política educacional ainda são escassas sobre jovens e adultos que precocemente abandonaram a escola e atualmente se defrontam com baixos rendimentos. A tendência mais contemporânea dado o aumento do desemprego mundialmente, se volta para os programas de treinamento profissional:

Os programas de treinamento podem cumprir o papel de facilitar a transição da escola para o trabalho. Neste caso, o treinamento seria complementar à escolarização e consistiria em dotar aqueles que já possuem um certo nível de escolaridade de habilidades mais específicas

relacionadas aos postos de trabalho que vão ocupar no mercado de trabalho. Este tipo de treinamento é, em grande medida, oferecido pelas próprias empresas a seus empregados. Outro tipo de programa de treinamento seria aquele voltado para os trabalhadores com pouca escolaridade. Neste caso, o treinamento é visto como substituto, em vez de complementar à escolarização formal. Este segundo tipo de programa é aquele que apresenta o maior desafio para os diversos governos nacionais (NETO & FERNANDES, 2000: 169).

No Brasil, o interesse por programas de treinamento também está em alta. Em décadas anteriores, inúmeras iniciativas foram tomadas, sendo o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) os casos mais conhecidos. Recentemente, a Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego (Sefor) lançou o Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor) com a meta global de qualificar, no período 1995-98, cerca de 20% da PEA, além de assumir o desafio de dar formação profissional para trabalhadores de baixa escolaridade, reconhecidamente uma parcela da população que apresenta maiores dificuldades para obter resultados positivos.

Mesmo com as avaliações de impacto do Planfor estando no início, Barros, Mendonça & Perelli (1999), utilizando-se de método não-experimental, avaliam o ganho médio de rendimento daqueles que passaram pelo treinamento como sendo 8% em Pernambuco e 5% no Mato Grosso. Por outro lado, os resultados que podem ser esperados dos programas de treinamento para enfrentar a pobreza e a desigualdade parecem bastante limitados.

Outra alternativa para os jovens e adultos com pouca escolaridade seria adquirir um maior nível de escolaridade via programas de educação para adultos, no nosso caso, o supletivo de primeiro e segundo graus (já que lida com alunos mais velhos, possibilita diferentes métodos pedagógicos e ainda acelera a educação reduzindo o tempo mínimo para que o aluno obtenha a qualificação).

Porém, os estudos sobre a capacidade do supletivo em elevar a renda dos trabalhadores pouco escolarizados são praticamente nulos. A pesquisa realizada no Brasil (excluindo-se a área rural da região Norte por não ser coberta pela PNAD) para o ano de 1995, por Neto & Fernandes (2000) investiga justamente esta questão ainda tão pouco explorada.

Segundo os autores, à exceção das faixas etárias mais jovens, a grande maioria das pessoas com potencial supletivo não utilizam a escola. A maior participação dos jovens é algo esperado, em virtude de muitos deles, apesar do atraso escolar, não terem, ainda, abandonado o sistema. Entre os que frequentam a escola, apenas uma pequena minoria dos que poderiam utilizar o programa supletivo está, de fato, se utilizando dele: 6,72% para o supletivo de primeiro grau e 6,54% para o supletivo de segundo grau. É importante notar que esta participação é baixa, mesmo entre aqueles com idade mais elevada, onde se poderia esperar maior adesão ao programa. Apenas para a região Sul e entre os mais velhos (acima de 26 anos para o primeiro grau e acima de 36 anos para o segundo grau) a taxa de adesão superou os 50%.

A pesquisa indica que o grau de cobertura do ensino supletivo no Brasil é muito baixo. A maioria das pessoas que podem utilizar o programa não frequenta a escola e, dos que frequentam, a maioria o faz no sistema regular de ensino. Por outro lado, menos de 3% dos que concluíram os cursos de primeiro e segundo graus o fizeram através do supletivo. Este baixo grau de cobertura está relacionado a diferentes fatores, de acordo com os autores:

Pode estar refletindo um problema de falta de vagas ou, pelo menos, de falta de vagas na rede pública de ensino. A inexistência de vagas na rede pública imporia aos candidatos do supletivo à alternativa de fazê-lo na rede privada a um maior custo. Fato que poderia desestimulá-los a obter um maior nível de instrução ou deslocá-los para o sistema público de ensino regular.

A baixa cobertura do supletivo pode estar refletindo, também, um problema de atratividade do programa. Como o conteúdo programático dos cursos supletivo é, a princípio, o mesmo dos cursos regulares, com a diferença de ser oferecido em menos tempo, pode trazer dificuldade de assimilação do conhecimento por parte dos alunos. Nesse sentido, o curso supletivo seria mais difícil do que o curso regular, e, na prática, poderia elevar, ao invés de diminuir, o tempo esperado para obtenção do grau. O ensino supletivo pode ser, ainda, de qualidade inferior ao ensino regular e, assim, proporcionaria aos seus alunos uma baixa taxa de retorno.

Em outras palavras, o programa possui um baixo grau de cobertura, mesmo entre os que podem cursar o supletivo e frequentam a escola, a maioria não está matriculada no programa. Neto & Fernandes (2000) também afirmam que em relação aos retornos econômicos, os resultados da pesquisa realizada são bastante distintos entre o supletivo de primeiro grau e o de

segundo grau. O supletivo de segundo grau apresentou retornos inferiores (tanto em termos absolutos quanto em taxas de crescimento de renda por ano adicional de estudo) em relação ao programa regular. Já o supletivo de primeiro grau, quando comparado ao primeiro grau regular, apresentou um retorno absoluto equivalente e uma taxa de crescimento da renda, por ano adicional de estudo, duas vezes maior.

No caso do Projeto Escola do Campo, a Secretaria de Educação fornece dados gerais sobre o ensino supletivo de jovens e adultos no Estado já contabilizando a experiência das Casas Familiares Rurais. A Secretaria de Educação enfatiza que o Projeto Escola do Campo faz parte do Departamento de Ensino de Jovens e Adultos (DEJA) integrando o Programa "Gente da Terra", que estabelece por meio de parceria ou convênio com Organizações Não Governamentais apenas escolarização básica para jovens e adultos, como podemos ver na tabela baixo:

Programas do Departamento de Ensino de Jovens e Adultos (DEJA)

Projeto "Gente da Terra"	Clientela
Projeto de Educação do Assalariado Temporário (PEART) *Convênio entre a SEED/DEJA e a Associação Projeto de Educação de Assalariado Rural Temporário (APEART)	Trabalhadores Rurais Temporários (Boias-frias), Agricultores das Vilas Rurais, Índios das Reservas Indígenas do Paraná e Posseiros, em 20 municípios, com o total de 2.500 alunos.
Projeto Brigadas do Trabalho *Convênio entre a SEED/DEJA e o Centro de Proteção da Vida – CPV	Boias-frias, Trabalhadores em Geral, Trabalhadores Domésticos e Donas de Casa, em 30 municípios, com o total de 4.500 alunos.
Casas Familiares Rurais - Escola do Campo – Arcafar *Convênio entre a SEED/DEJA e a ARCAFAR	Filhos de pequenos agricultores, com 38 escolas, envolvendo 2.300 alunos.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Paraná, 2002.

Além do Projeto Gente da Terra, a SEED tem mais nove projetos de parcerias coordenados pelos Centros Estaduais de Educação Básica, para Jovens e Adultos (Cebeja). Mesmo com todos este programas do Estado, esta classificação exemplifica justamente a dificuldades que o Projeto Escola do Campo enfrenta já que é analisado, como dissemos anteriormente, apenas enquanto ensino de jovens e adultos. Esta posição dificulta inclusive a reciclagem dos monitores enquanto professores da Casa Familiar Rural, que discutiremos no capítulo posterior. Para a Secretaria de Educação, a baixa qualificação dos monitores está entre os principais limitadores do Projeto Escola do Campo.[7]

Em 2002, por exemplo, existem alunos na CFR que já concluíram o Ensino Fundamental. Alguns estão realizando o Ensino Médio e, ainda, na Casa Familiar Rural de Pato Branco, existe o Ensino Médio e o Fundamental dentro da própria Casa. Os alunos recebem as matérias dos Monitores e realizam provas no Banco de itens proposto pela Secretaria de Educação, com peso 4 para matérias da CFR e peso 6 para o Banco de itens; fato que mostra mais uma vez o limite da própria SEED diante do Projeto Escola do Campo, já que deveria existir um Banco de itens específico para os alunos da CFRs.

Percebe-se que o fato da SEED não assumir as CFRs como ensino profissionalizante mostra especificamente a fragilidade do projeto: é uma iniciativa de profissionalização de jovens rurais desenvolvida de forma autônoma por organizações da sociedade civil, mas altamente dependente de recursos do Estado para garantir a sua continuidade e submissa ao enquadramento legal imposto pela Secretaria e o Ministério de Educação através da LDB. Em outras palavras, o Conselho Estadual de Educação reconhece o curso ofertado nas CFRs enquanto "curso livre" de qualificação profissional em agricultura mas não como ensino profissionalizante. Legalmente, para o Conselho Estadual de Educação, o aluno da CFR não é um aluno exclusivamente agricultor, mas um aluno comum cursando o ensino básico.

Já existe, inclusive, uma proposta da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar), associação civil que gerencia as Casas Familiares Rurais no Paraná, em transformar a formação das Casas Familiares Rurais em Ensino Fundamental Presencial (com carga horária

---

[7] Ver: DEMARCO, Diogo Joel. *Uma análise do Projeto Escola do Campo - Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. O autor discute a problemática da formação dos monitores do Projeto Escola do Campo em detalhes.

exigida pela LDB no ensino fundamental acrescentada da formação técnica em agricultura da Pedagogia da Alternância). Atualmente esta proposta, que seria transformada em projeto piloto em uma das Casas Familiares Rurais, está aguardando parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Educação Rural

O ensino agrícola nasceu em 1889, com a Proclamação da República e a criação, pelo Governo, da Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria. Apesar de, naquela época, a atividade econômica brasileira se constituir na agricultura, entre 1894 e 1906 o setor foi suprimido. Somente em 1909 foi novamente instalada e então foram criadas as instituições de ensino voltadas para estudos agronômicos. Mas a educação pública toma contornos efetivamente nacionais nos anos 30, com a criação do Ministério da Educação.

A principal preocupação era a formação do homem urbano e o compromisso com a industrialização, o que se intensificou a partir da década de 50, durante o período da Guerra Fria, onde a preocupação com a urbanização e a constituição de um mercado consumidor fundava a consolidação do bloco americano. Com isso, a influência dos EUA aumenta significativamente na elaboração dos currículos, introduzindo-se nas escolas brasileiras a estrutura curricular norte-americana. Desta concepção educacional firma-se uma escola essencialmente urbana (NISKIER, 1996; RICCI, 1996).

Se até os anos 40 o jovem do meio rural tinha pouco acesso ao ensino formal, a partir desta data passou a frequentar um ambiente que lhe apresentava um mundo profundamente distinto do seu (a partir de 1930 os órgãos oficiais começaram a demonstrar interesse pela educação rural, tendo como principal preocupação a questão do êxodo rural). No caso dos lavradores, a escola é reconhecida como um agente profissional de mínima importância. É reconhecida apenas quando oferta conhecimentos "modernos", por exemplo, sobre como trabalhar com os bancos, comerciantes e insumos. A maior parte dos lavradores não chegou a completar o primário e o aprendizado da profissão realizou-se com os pais e com os adultos em geral ou "por conta própria", na maioria dos casos, o que significa que aprenderam observando os adultos

trabalharem e repetindo seus gestos, desde a infância. Tal fato se justifica porque a escola é compreendida como o lugar da contra educação rural, onde o jovem aprende a deixar de "lidar com a terra"; ou melhor, entre os trabalhadores em geral, a escola não é compreendida como um agente de formação profissional, mas de informação instrumental daquilo que é necessário adquirir para aprender uma profissão: ler, escrever e contar (BARUFFI & CIMADON, 1989; BRANDÃO, 1984).

Entretanto, ao longo do século XX a escola passa a ser percebida como um importante agente civilizador, não só como condição de importância crescente para se viver na cidade, mas também como um dos principais componentes da ideia de cidade, o lugar do sujeito escolarizado, ou seja, do "roceiro" socializado através dela para ser justamente um cidadão. Percebe-se que a concepção de escola como espaço de transmissão de conhecimentos legitima-se no imaginário dos trabalhadores (como os conhecimentos veiculados pela escola não fazem parte da realidade dos trabalhadores, o que permanece no imaginário destes é apenas a leitura e o cálculo).

A educação se torna, assim, um ato de depositar, em que "os educandos são os depositários e o educador, o depositante". Esta é, então, para Freire (1987), a concepção "bancária" de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Educador e educando se arquivam à medida que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.

Os trabalhadores não são incentivados a questionar e transformar a realidade da qual fazem parte e olham a cidade como única fonte de mudanças das suas condições de vida e de melhores opções para o futuro de seus filhos. A educação se torna, então, para Freire, um instrumento de adaptação dos indivíduos à realidade, de reintegração à sociedade à qual eles mesmos renegaram. Atualmente, entre os proprietários rurais, com mais frequência entre os fazendeiros, a escola aparece como um agente de formação profissional em 20% dos casos. Segundo Brandão (1984), somente lavradores, pequenos proprietários e operários aceitam que seus filhos estudem apenas até o primário.

Brandão argumenta que, para o fazendeiro, a continuidade dos estudos de seus filhos é um "projeto". Enquanto os filhos dos fazendeiros são cada vez mais liberados do trabalho para o estudo, os filhos dos camponeses são cada vez mais requisitados para o trabalho e dificilmente

uma família de camponeses pode, ao mesmo tempo, dispensar os filhos do trabalho e sustentá-los na escola por muito tempo (MELLO, 1997; MOURA, 1999).

Para tentar superar esta dificuldade, pode ser citada como exemplo a pedagogia da alternância, que permite períodos integrais de formação, na escola, em regime de internato, que se alternam com períodos na propriedade familiar. Desta forma, a alternância pode ser vista como um recurso estrutural que permite a unificação, no processo de formação profissional, do trabalho coletivo dos professores, dos pais e de lideranças comunitárias (PESSOTI, 1995).

Carneiro (1998), por exemplo, pesquisou jovens do meio rural entre 15 e 26 anos, que residem em Nova Friburgo (RJ) e Nova Pádua (RS). A educação é revelada sempre como um elemento estranho, alternativo à vida rural, embora necessário. O mais comum é o jovem, após a quarta série primária, procurar empregos na cidade, como empregado doméstico, no pequeno comércio ou na construção civil. A velha tradição do filho mais novo ficar no meio rural já começa a desaparecer; fica quem possui "menor vocação para o estudo". Em Nova Pádua, dos 56 filhos de agricultores entrevistados, 83% informaram que não gostariam de permanecer na atividade agrícola, porque é "um trabalho pouco rentável, sem futuro, instável, sem recompensa, duro, pesado e sujo".

Na verdade, não existe educação rural, mas, sim, fragmentos da educação escolar urbana introduzida no meio rural. A própria educação escolar é uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e subordina a vida e o homem do campo. Políticas e projetos de educação rural capaz de "fixar o homem a terra" são ilusórios, pois os trabalhadores rurais abandonam seu trabalho e seu local de vida e moradia porque não há mais condições políticas e econômicas de reprodução da vida familiar. Uma educação rural adequada à cultura e ao "homem do campo" precisa ser um elo entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinos "rurais" são propostas inadequadas, já que o trabalho e as relações de produção nas comunidades agrícolas formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, que acaba se estendendo à organização escolar, exigindo, portanto, que as ações educativas no meio rural sejam norteadas pelas características que lhe são peculiares.

Neste sentido, surgem várias iniciativas: o desenvolvimento, a partir de 1932, de um movimento em favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, para tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural; a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de propagar a educação rural e difundir o folclore. A partir daí, foram realizados diversos eventos para debater o problema da educação rural. Moreira, apud Baruffi & Cimadon (1989), ressalta:

1) Necessidade de organizar as escolas rurais de acordo com os interesses sociais da região, particularmente no que diz respeito à saúde e ao trabalho rural;

2) Preparo especial do professor rural e melhoria das suas condições de vida;

3) Acentuação do caráter nacionalista da educação dos núcleos de imigração e rigorosa seleção de professores para as escolas da região;

4) Maior contato do alto sertão com as zonas de civilização para possibilitar penetração do aparelho escolar;

Outra iniciativa foi o inciso IV do artigo 168 da Constituição Brasileira de 1946, segundo o qual as empresas comerciais, industriais e agrícolas em que trabalhassem mais de cem funcionários seriam obrigadas a proporcionar ensino primário gratuito para seus servidores e para os filhos destes; e a autorização legal para que o poder executivo colaborasse financeiramente com Estados e Municípios na ampliação e melhoria do ensino rural.

A extensão do ensino obrigatório de quatro para oito anos (agosto de 1971 - Lei 5692), denominando-o de 1º grau, também se aplicou na área rural, conforme estabelecia o II Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC 75/79, que previa expandir a escolarização nas zonas rurais e melhorar a produtividade para a redução dos níveis de evasão e repetência escolar, de forma integrada com outros setores de atividade socioeconômica.

Já a formação específica do técnico agrícola teve início em 1946. Os cursos eram de nível médio, com três anos de duração, e ministrados em Escolas Agrotécnicas pertencentes, em sua maioria, ao governo federal (DECRETO-LEI Nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola). O parecer 45/72, do Conselho Federal de Educação, ao estabelecer a

política educacional para o ensino médio, ainda em vigor, determina os mínimos curriculares exigidos para esse tipo de curso. O parecer arrolou os cursos de agropecuária, agricultura, pecuária, alimentos, leite e carne e conservou o curso médio de economia doméstica, como na legislação anterior. Mas, em função de reduzir custos e ampliar as áreas de atuação profissional, os cursos de agricultura e pecuária se uniram e assim surgiu o técnico em agropecuária, denominação criada em 1972.

De uma certa forma, o ensino rural voltou-se mais para a formação de técnicos do que para o ensino fundamental e o ensino nas áreas rurais é o que apresenta maiores percentagens de reprovação, ausência às aulas, número de professores leigos e distorções idade-série. Estas são algumas deficiências do ensino rural, assim como carência de recursos didáticos, a baixa remuneração dos profissionais, falta de esforço das autoridades e o não cumprimento da lei que permite a adaptação do período letivo ao calendário agrícola (Lei 5692/71).

A maior parte da população rural brasileira (CERRI, 1995; PESSOTI, 1995; TEIXEIRA,1994), de 1981 a 1989 experimentou poucas melhorias no que se refere ao analfabetismo. Embora a taxa de analfabetismo, nesse período, tenha baixado de 22,8 para 18,8%, em 1989 ainda existiam 17.588.221 analfabetos. Observou-se, nesse período, um aumento no acesso à escola, de 47,2 para 72,1%. Entretanto, de cada 100 crianças que iniciaram a primeira série, apenas 16 chegaram a completar a oitava série, número que se agrava entre os segmentos mais empobrecidos do campo.

Todas as leis e projetos de educação rural, embora se fundamentassem na questão do êxodo rural, não conseguiram reverter ou frear este processo, pois de 1960 a 1991 a população rural, em relação à percentagem total da população, diminuiu de 54,9% para 24,8% e a população urbana aumentou de 45,1% para 75,2%.

O saldo desta passagem detecta 110,8 milhões de brasileiros acotovelados em cidades despreparadas para recebê-los, sendo que 38% da população urbana encontram-se em apenas nove regiões metropolitanas. Embora os municípios-núcleo tenham registrado um crescimento de 1% na última década, o cinturão periférico destes municípios continua a crescer 3% ao ano, o que é o dobro da média atual do país. Nestes cinturões reside uma parcela significativa daqueles 50% de brasileiros que contam com apenas 11% da renda nacional para sobreviver, enquanto 15%

desta renda transitam nas privilegiadas mãos de 4% da população. Este desequilíbrio é equivalente no campo, onde 1% dos proprietários domina 44% da área rural e outros 67% dominam uma estreita faixa de 6% das terras, o que os coloca num fio de arame entre o mercado e a exclusão social.

A preocupação com um ensino rural que se adapte às características do meio rural, segundo Silva & Souza (1997), é manifestada desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4024/61) e se repete no artigo 28 da atual LDB (lei 9394/96). Entretanto, a real tradição do ensino rural tem sido apenas reproduzir a escola urbana:

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

1) Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

2) Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

3) Adequação à natureza do trabalho na zona rural;

Uma educação que desperte no agricultor a capacidade de refletir sobre seu contexto deve evidenciar a questão da terra. No momento em que o agricultor perder o direito de posse sobre este elemento de produção, pode-se até dispensar a luta por uma melhor escola no meio rural. Daí decorre a importância da escola como fonte de desafios e de suporte teórico dos agricultores na luta pelos seus justos direitos, possibilitando o aparecimento do que chamamos anteriormente de capital social.

CAPÍTULO IV

ALCANCE DAS CASAS FAMILIARES RURAIS

Os parceiros do Projeto Escola do Campo: tensões e desajustes da Casa Familiar Rural

O Projeto Escola do Campo envolve várias organizações em sua execução. Formalmente, participam a Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná (Codapar), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) e a Secretaria de Estado da Educação. É a comunidade, porém, que se responsabiliza pela administração das escolas, por intermédio da Associação de Pais de Alunos (a Arcafar funciona como associação civil sem fins lucrativos, de caráter filantrópico. Seus diretores não são remunerados, apesar da ampla dedicação e envolvimento com as Casas Familiares Rurais, além de terem sido os principais incentivadores e difusores do projeto).

Até 2000, a Codapar era a responsável pela implantação do projeto nos municípios, por meio da mobilização da comunidade; em 2002 é a Emater que assumiu esta função. Arcafar coordena os trabalhos de contratação, seleção, capacitação dos monitores e dos pais, além da manutenção da "pedagogia da alternância" e do repasse de recursos para o pagamento dos profissionais envolvidos.

A prefeitura municipal tem as seguintes atribuições: transportar os alunos para a escola; ceder e manter um veículo para o transporte de monitores quando das visitas às propriedades rurais; manter as instalações e arcar com as demais despesas decorrentes do funcionamento da escola, por meio de um convênio previamente estabelecido com a Associação de Pais. Na prática, as Casas Familiares Rurais recebem do governo do Estado o que está estabelecido em um convênio entre a Secretaria da Educação e a Arcafar, mas em todas as unidades podemos encontrar algumas especificidades (são características que variam de acordo com a região. Há municípios em que as prefeituras que mais arrecadam mais impostos têm um orçamento melhor, destinam uma verba maior para a CFR e os alunos, por causa disso, têm instalações melhores. Em uma outra cidade, o coordenador da CFR organiza freqüentemente festas que geram uma renda para compra de vídeos ou livros para o tempo de lazer dos alunos. Enfim, a estrutura é a

mesma, mas sempre existem algumas peculiaridades que variam de uma CFR para outra) decorrentes da mobilização da Associação de Pais, da iniciativa privada, de fundações, das organizações não governamentais e, ainda, de gestões e recursos públicos municipais.

Há também a contribuição dos alunos, que levam alimentos produzidos em suas propriedades para consumir na semana em que permanecem nas escolas. O espaço físico da escola também varia de cidade para cidade. Algumas já têm sede própria; outras utilizam galpões municipais ociosos, salões comunitários, etc.

Em 1999, o orçamento do Projeto foi de R$ 2,1 milhões, dos quais o governo do Paraná investiu R$ 1,1 milhão, ou seja, 0,049% da receita orçamentária estadual. O restante, cerca de R$ 1 milhão, resultou de investimentos municipais e privados, correspondentes ao valor médio de R$ 25.600,00/escola/ano. Até 1999, dois convênios de cooperação técnico-financeira haviam sido firmados entre a Secretaria de Estado da Educação e a Arcafar. No primeiro, válido de janeiro de 1996 a dezembro de 1998 a Secretaria repassava a Arcafar a verba para o pagamento dos salários dos professores, dos monitores, dos auxiliares dos serviços gerais, além dos recursos para capacitação técnica dos envolvidos e elaboração de material pedagógico. No segundo convênio, vigente de março a dezembro de 1999, os recursos financeiros passaram a ter seu valor anual definido antecipadamente. Para a Secretaria de Educação do Paraná, o valor foi definido com base nos 2.200 alunos matriculados no ano de 99, ao custo anual de R$ 500,00 por aluno, para oito horas de atendimento. Os recursos são gerenciados pela Arcafar. Em 2000, o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, estabeleceu um convênio com a Arcafar para o pagamento dos monitores e auxiliares de serviços gerais no valor de R$ 1.100.000,00 – dez parcelas no valor de R$ 110.000,00. Em 2001, o convênio foi atualizado da mesma forma, válida até o final de 2002. Com a Secretaria Estadual da Agricultura (SEAB), a Arcafar tem o comodato de três veículos destinados aos Coordenadores de Setores.

Por outro lado, é importante lembrar que as Casas Familiares Rurais ressaltam constantemente a vida associativa e a vida em grupo, principalmente na semana de internato, em que os alunos permanecem na escola. Por isso demandam monitores que sejam ao mesmo tempo técnicos (profissionais das ciências agrárias, de acordo com a necessidade da região), professores, educadores e animadores. A função do monitor acaba sendo crucial para o desenvolvimento de

cada jovem, das famílias e de toda a comunidade. Muitos destes monitores são engenheiros agrônomos ou médicos veterinários; alguns, inclusive, com pós-graduação.

Geralmente, a construção das unidades envolve um grande esforço de toda a comunidade, com auxílio das prefeituras, do comércio, das indústrias locais e da sociedade civil. Entretanto, o projeto encontra algumas barreiras na sua ampliação, uma vez que o Conselho Estadual de Educação não avalia "suficientes" as quatorze semanas por ano de atividades letivas desenvolvidas pela Casa Familiar Rural, desconsiderando as 42 semanas de atividades práticas exercidas pelos alunos na propriedade familiar com o acompanhamento dos monitores (como foi apontado anteriormente, o Conselho Estadual de Educação apenas reconhece a Casa Familiar Rural como ensino básico, para jovens e adultos. Por essa razão, a idade mínima para ingresso no projeto é de 14 anos). O projeto tem dificuldades também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelas mesmas razões alegadas pelo Conselho Estadual de Educação, acrescidas pelo agravante do não reconhecimento da Casa Familiar Rural como ensino profissionalizante.

Há um projeto de lei no Congresso que se propõe a regulamentar esse tipo de ensino como profissionalizante. No entanto, ele sofre a influência das escolas estaduais e federais agrotécnicas, principalmente as do sul do país, que resistem à proposta considerando a CFR concorrente na formação de técnicos para a agricultura. Por sua vez, os agricultores entrevistados realizaram uma série de críticas a essas escolas, considerando-as não formadoras de "agricultores especializados" e, sim, "formadoras de mão-de-obra para as agroindústrias".

De acordo com os monitores, a sociedade representada pelas entidades e organizações públicas e privadas deve estar envolvida na definição dos objetivos e no dia-a-dia da Casa Familiar Rural. O município onde está situada a escola deve ter um Plano de Desenvolvimento Rural que, aliado a CFR, possa auxiliar a qualidade de vida do pequeno agricultor através da educação, saúde, lazer, esportes e infraestrutura como estradas rurais, energia elétrica e habitação. O município também deve priorizar as formas coletivas de organização, a fim de descentralizar os recursos públicos de forma eficiente e descentralizada. Deve haver também um comprometimento dos monitores com o projeto CFR, exercendo um papel de aglutinador e motivador das ações propostas pela associação de pais dos alunos para que os rumos tomados pela CFR tenham uma efetiva participação de todos.

A CFR procura ser o carro chefe que busca preparar a sociedade do meio rural, as famílias do meio rural para receber os demais programas que vêm junto. Na verdade ela procura preparar líderes para assumir também a condução dos demais programas que o município está implementando.

> Nós temos muito forte o associativismo no meio rural e percebe-se na verdade uma carência de líderes capazes de assumir essas funções perante a sociedade. Neste contexto está entrando muito bem os alunos da CFR formados ou que ainda estão em curso, estão assumindo essas posições lá nas suas comunidades e sendo parceiros do município da condução dos demais programas, então não existe programa isolado. É interessante que haja demais atividades que você possa fazer uma amarração, que no final a família esteja envolvida como um todo em todas as áreas, para que o resultado seja o melhor possível (Peretti, 2002).

Segundo o secretário de Estado da Agricultura e do Abastecimento (SEAB-PR) e Consultor da Federação da Agricultura do Paraná (FAEP), Antônio Leonel Poloni, existe no Brasil uma forte carência na área da educação para pequenos agricultores, o que ressalta a importância da CFR e, ao mesmo tempo, mostra a sua fragilidade:

> A CFR tem por objetivo resgatar o direito do pequeno e médio agricultor formar-se na profissão de agricultor. A casa familiar não forma técnicos, forma agricultores. Jamais os agricultores tiveram a oportunidade de ter uma escola para se formarem na profissão. O agricultor tem o mesmo direito do advogado, do médico, do professor, todo mundo tem o direito de se formar e o agricultor no nosso país não. A necessidade de profissionalização, o resgate da profissão e da autoestima de agricultor é decisivo para a implantação do projeto da CFR em municípios paranaenses. Entretanto, somente pode ser implantado através de uma ampla discussão com a sociedade e a comunidade que devem assumir a responsabilidade. Pode trocar prefeito, vereador, governador, presidente da República que não cai mais o projeto. Necessariamente, a CFR tem que unir e formar as lideranças do município, lideranças urbanas e rurais para entender o projeto, depois discutir com os agricultores, com os técnicos e montar um currículo realista com a região, o que é um grande desafio (Poloni, 2002).

Como apontamos anteriormente, a Secretaria de Educação, por outro lado, enfatiza que o Projeto Escola do Campo faz parte do Departamento de Ensino de Jovens e Adultos (DEJA) e fornece apenas escolarização básica, posição que dificulta, inclusive, a reciclagem dos monitores enquanto professores da Casa Familiar Rural, já que coloca a ARCAFAR como a responsável pela capacitação e assessoramento dos monitores.

Em 2002 existiam alunos na CFR que já tinham concluído o Ensino Fundamental; alguns estavam realizando o Ensino Médio e, ainda, em algumas Casas existiam o Ensino Médio e o

Fundamental ao mesmo tempo. Os alunos recebem as matérias dos Monitores e realizam provas no banco de itens proposto pela Secretaria de Educação, com peso quatro para matérias da CFR e peso seis para o Banco de itens, fato que mostra mais uma vez o limite da própria SEED diante do Projeto Escola do Campo, já que deveria existir um Banco de itens específico para os alunos da CFRs.

Mais uma vez, o fato da SEED não assumir as CFRs como ensino profissionalizante mostra especificamente a fragilidade do projeto: é uma iniciativa de profissionalização de jovens rurais desenvolvida de forma autônoma pela Arcafar, mas altamente dependente de recursos do Estado para garantir a sua continuidade e submissa ao enquadramento legal imposto pela LDB. O Coordenador das Casas Familiares Rurais do Departamento de Ensino de Jovens e Adultos (DEJA), Wanderlei Maran, ressalta justamente que a Secretaria Estadual de Educação fornece uma formação básica, de acordo com a LDB, que possibilita este aluno a dar continuidade nos seus estudos:

> Inicialmente, como tinha alunos não escolarizados na CFR a Arcafar convidou a SEED para fornecer o ensino básico para jovens e adultos. Neste caso, nós não nos preocupamos com o que é dado em termos de agricultura. Nos preocupamos com o ensino básico. Hoje com a LDB os alunos têm que estar matriculados mas não como alunos exclusivamente agricultores, mas como um aluno comum. É o cumprimento da legislação. Quem certifica em agricultura é a Arcafar, que deve preparar este aluno para permanecer no campo (Maran, 2002).

O Coordenador de Setor das Casas Familiares Rurais (no total são três coordenadores contratados pela Arcafar), Gelson Luiz Zanella, aponta que atualmente há 84 municípios interessados em implantar a CFR. O ex-Coordenador das Casas Familiares Rurais na Codapar, Sérgio Bajaluk, mostra que a posição da SEED abre espaço para uma das "lacunas" do Projeto Escola do Campo:

> Como a Secretaria da Educação analisa a CFR como apenas o que era chamado anteriormente de ensino supletivo, o Projeto Escola do Campo entra em um impasse já que justamente é a SEED que financia o mesmo. Por outro lado, quando a CFR é comparada em termos de custo ao ensino de jovens e adultos comuns, ela torna-se muito cara. Assim, abre-se uma grande lacuna já que o custo de um aluno das CFRs é maior do que o de um aluno no ensino comum de jovens e adultos. Justamente por ter a especificidade da formação em agricultura, fixando este aluno no campo e auferindo inclusive o que chamamos de cidadania, o custo deste aluno é maior, mas os benefícios sociais também, mas infelizmente estes ganhos não são contabilizados no orçamento da SEED. E ainda, tem o impasse legal da LDB que de uma certa forma atrela o Projeto Escola do Campo a Secretaria de Educação dificultando por exemplo, a transferência

> convênio do mesmo para a Secretaria da Agricultura que poderia ter um melhor entendimento da importância das Casas Familiares Rurais (Bajaluk, 2001).

Como podemos perceber nas falas dos envolvidos com o Projeto, percebe-se justamente a ineficácia dos antigos métodos de gestão centrados na organização como categoria de análise. É clara a necessidade do gestor público incorporar, além das competências tradicionalmente necessárias, uma série de outras competências, a fim de que se torne habilitado a gerenciar em ambientes marcados pela participação e diluição de poder e que requerem alto grau de articulação como nas CFR's.

Assim como nas redes, que discutimos anteriormente, a função gerencial no Projeto Escola do Campo é exercida por todos os atores simultaneamente, por muitos deles, ou mesmo por um ator de fora. No entanto, cada ator tem diferentes possibilidades de influenciar o comportamento da rede ou, no caso do Projeto, de acordo com seus recursos, posição, conhecimento e estratégias.

A literatura sobre processos políticos em rede tem enfatizado a complexidade dos processos devido à existência de uma grande multiplicidade de objetivos. Mas muito pouco tem sido escrito sobre de que forma integrar os diferentes objetivos a fim de que todos os envolvidos, ou pelo menos muitos deles, possam alcançar algum tipo de resultado positivo.

A multiplicidade de atores em uma rede, como a que estamos supondo existir no caso do Projeto Escola do Campo, em que nenhum tem o poder de determinar o comportamento dos demais, e onde todos de alguma forma procuram prever e influenciar o comportamento dos outros, faz com que o gerenciamento de redes seja diferente da visão tradicional que se tem desta função, assim como no Programa.

Quando envolve redes, gerenciar é, muitas vezes, fazer arranjos inter-organizacionais com o objetivo de estruturar novas interações e ativar participantes para "novos jogos" (KLIJN, 1999). As percepções que cada ator tem dos demais e das relações entre eles desempenham papel fundamental para o gerenciamento na medida em que são essas percepções que determinarão as ações e estratégias utilizadas por cada ator. Nesse sentido, mudanças de percepção podem mudar completamente as relações dentro de uma determinada rede.

As estratégias de mudança de percepção também têm ganhado destaque na literatura recente, mudando a visão dos atores sobre o processo de interação e o que eles esperam desse processo. Pode-se utilizar vários meios para promover essas mudanças, como workshops, mediações, encontros baseados na metodologia de pesquisa-ação e introdução de novas informações.

As estratégias de gerenciamento da constituição da rede procuram influenciar no contexto de políticas públicas, o que pode ser feito pela introdução de novos membros na rede, pela mudança nos padrões de interação, ou por uma profunda transformação sobre percepção, sobre a rede como um todo: sua função, objetivos, estratégias, mecanismos operacionais e relações entre os membros em seu interior. Uma forma de possibilitar essas transformações é propor novos conceitos e ideias sobre o que a rede deve buscar; propor uma nova atribuição de tarefas entre os atores envolvidos; ou produzir documentos com novas orientações, neste caso, para os parceiros do Projeto Escola do Campo.

Na Casa Familiar Rural a existência de algum nível de indefinição e ambiguidade, comuns nos objetivos deste programa que envolve muitos atores, não deve justificar a paralisia administrativa. É necessário para os integrantes do Projeto ter consciência de que é preciso considerar que as relações não serão lineares e causais, como propõe o modelo racional-dedutivo. Assim, por exemplo, os objetivos podem ser reformulados para compor estratégias em curso.

O conhecimento das técnicas de gestão estratégica é crucial para a formação do gestor público que trabalha em ambientes caracterizados por incertezas, mudanças contínuas e formados por múltiplos atores. Torna-se essencial ressaltar que a transposição dos preceitos da gestão estratégica para as redes públicas deve acontecer de forma cuidadosa como o objetivo de atender às necessidades peculiares desta forma de configuração. As estratégias devem ser cotidianamente negociadas e mudam-se os valores, que deixam de ser preferencialmente os de eficiência e lucro para serem os de legitimidade, efetividade, cooperação e bem comum.

Entretanto, se por um lado às comunidades beneficiárias das políticas públicas não estejam tecnicamente preparadas para participar da gestão das políticas, por outro, cabe ao poder público preparar e dar condições para que essas pessoas participem, como no caso da Secretaria Estadual da Educação e da Secretaria Estadual da Agricultura do Paraná. Cabe ao poder público informar,

educar, e mesmo mobilizar essas pessoas, para que elas se tornem cientes de que podem e devem participar da defesa de seus interesses.

Peci (1999) chama à atenção para o fato de que a emergência das redes políticas é, muitas vezes, consequência da pressão de grupos organizados da sociedade e de suas reivindicações por participação, como na origem da Casa Familiar Rural. Nesse sentido, as políticas públicas em rede "não podem ser implementadas 'de cima para baixo'. Para a gestão das políticas públicas em rede é importante reconhecer o papel dos facilitadores, dos 'conscientizadores' da sociedade", como, por exemplo, os atores que constituíram a Arcafar.

Avaliação do Projeto

De acordo com o último relatório de avaliação, elaborado pela Codapar no final de 2000, as Casas Familiares Rurais estão divididas em três setores: 12 escolas no setor 1; 15 no setor 2 e 11 no setor 3, totalizando 38 Casas Familiares que atendem 74 municípios. A implantação das Casas ocorreu a partir de 1989, sendo 5,26% do total no período de 1989 a 1992; 60,53% de 1993 a 1996; e 34,21% entre 1997 e 1998. Em 1999 e 2000, não aumentou o número de Casas Familiares. Por outro lado, 84,21 % das CFRs passaram a ter associações participativas e 84,21% a participar dos Planos de Desenvolvimento Rural dos seus municípios.

Destas unidades, em 86,84% dos casos foram as prefeituras que lideraram o processo de implantação da CFR; em 36,84%, a Arcafar; em 7,89%, a Emater; em 2,63%, a Codapar e em 42,11%, o processo de implantação foi conduzido por mais de uma entidade, incluindo a igreja. Além disso, 39,47 % demoraram um ano para ser implantadas; 2,63%, um ano e meio e 60,53% levaram cerca de dois anos ou mais. Dos alunos formados, 73,68% concluíram o curso completo (escolarização + qualificação) e 26,32% somente a qualificação. Em 2000, 56,77% dos alunos tinham entre 13 a 16 anos; 33,85% entre 17 e 20 anos e 9,38% entre 21 e 22. Destes alunos, 86,25% eram homens e 13,75%, mulheres. E ainda, 97,01% dos alunos residiam na área rural e apenas 2,99% na sede do município.

Sobre os monitores e pessoal de apoio das CFRs em 2000, 52,58% são técnicos de nível médio e 47,42% têm curso superior (divididos entre agrônomos, médicos veterinários, pedagogos, zootécnicos, administradores, etc.). Destes monitores, 36,08% têm em torno de um ano de experiência; 44,33% de dois a quatro anos; e 19,59% de cinco a dez anos. 51,55% possuem algum tipo de complementação salarial; 7,22% apenas possuem ou estão cursando algum tipo de qualificação e 64,95% têm dedicação exclusiva às CFRs.

Quanto à propriedade do imóvel, 23,68% das Casas são das próprias CFRs; 36,84% pertencem à Prefeitura; 23,68% ao Estado e 15,79% a outras entidades (como igrejas). Do total das CFRs, 25 possuem fone/fax e apenas três têm acesso à internet; 23,68% não têm biblioteca; apenas 28,95% recebem algum tipo de jornal ou revista; 13,2% não têm veículo e, nas 50% que possuem veículos, estes têm mais de 10 anos de uso. Destes veículos, 41,18% pertencem à Polícia Militar, 32,35% a Arcafar; 11,76% a outros e 14,71% a SEAB. Em relação à disponibilidade de transporte para os alunos nas CFRs, em 2000, 78,95% possuíam algum tipo.

No total, o custo médio do aluno por mês, em 2000, foi de R$ 59,97 e é de R$ 719,64 por ano. Sendo que, em 2000, em 42,71% dos casos a responsabilidade foi do Governo do Estado; em 35,91% das Prefeituras; em 12,20% da Arcafar e em 9,18%, da sociedade civil. Estes valores também foram mantidos em 2001 e 2002.

Segundo o Coordenador da pesquisa da Codapar, Paulo Meira, o projeto na atualidade está passando por um impasse, já que desde 1998 não cresce o número de CFRs. Entretanto, o processo de implantação, que indica 86,84% das prefeituras como líderes, ressalta a consciência das mesmas em relação ao impacto do projeto nos municípios (o tempo de implantação do projeto é longo, já que 60,53% das CFRs demoraram cerca de 2 anos para se estabelecerem). Ao mesmo tempo, existem fortes carências na estrutura física das CFRs, dado que apenas 3 unidades possuem acesso à internet, por exemplo.

Para Meira, o projeto também é importante enquanto ensino fundamental e não apenas enquanto qualificação profissional, ao referir-se ao percentual de 73,68% de alunos com formação completa (básico + profissional) no término do curso. Nos três setores do projeto, a faixa etária que mais utiliza a CFR varia de 13 a 16 anos:

> Estes alunos, inclusive, se não estivessem na Casa Familiar Rural não estariam estudando no Ensino fundamental tradicional, pois 97,01% moram em propriedades rurais distantes dos municípios. Também temos que lembrar que a pesquisa indica que as Casas Familiares Rurais funcionam na sua maior parte com algum tipo de associação participativa (84,21%), fato que insere necessariamente a sociedade civil entre os demais parceiros do projeto. E ainda, a maioria dos municípios (84,21%) utiliza mão-de-obra formada nas CFRs nos seus planos de desenvolvimento rural e enquanto integrantes dos Conselhos de Desenvolvimento Rural (Paulo Meira, 2001).

Em uma pesquisa realizada no Estado de Santa Catarina pelo Centro de Pesquisa para Pequenas Propriedades (CPPP/Epagri), coordenada por Ricardo Abramovay (SILVESTRO, 2001), concluiu-se, por exemplo, que o baixo nível de instrução, tanto formal quanto informal, mostra a necessidade urgente de implementação de programas de capacitação dos jovens agricultores. De acordo com a pesquisa, os programas não devem se restringir à capacitação para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

Propostas de instrução dos jovens agricultores devem se preocupar tanto como ensino formal quanto com programas de profissionalização. Deve ser dada ênfase, neste tipo de formação. Mais importante que a abertura de novas escolas é que se altere o ambiente institucional que preside a relação entre os habitantes rurais e o mundo do conhecimento (SILVESTRO et al., 2001: 109).

De acordo com a pesquisa, a base inicial de um projeto de educação articulado entre governo federal (por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação), governos estaduais e municipais é que todos os jovens residentes no meio rural possam completar o segundo grau sem que, para isso, tenha que abandonar a pequena propriedade, um ensino com qualidade que lhes permita tanto capacidade de gestão para o trabalho em uma propriedade familiar, quanto à possibilidade de enfrentar os desafios da inserção fora da profissão agrícola. A pesquisa cita, inclusive, a experiência da Casa Familiar Rural em Santa Catarina enquanto alternativa à destruição de um capital social que poderia ser vital para inserção das novas gerações nesse modelo de economia e em condições de vida superiores às que certamente encontrariam nos lugares para onde iriam migrar:

> É fundamental que se criem mecanismos que permitam aos filhos de agricultores – sobretudo aqueles com desempenho econômico mais precário – o acesso aos cursos técnicos de nível médio voltados para a agricultura e ao meio rural. Além disso, deve-se estimular e fortalecer aquelas iniciativas de formação de jovens existentes na região, como a experiência das Casas Familiares Rurais e o Programa Terra Solidária que,

> gerido diretamente por organizações não governamentais e coordenado pela Central única dos Trabalhadores vem permitindo associar a formação técnica e profissional à difusão de uma consciência voltada explicitamente à valorização do meio rural (SILVESTRO et al., 2000: 112).

De forma geral, a atual política agrícola e a mudança de hábitos de consumo deixaram os agricultores, que vêm produzindo da mesma forma há décadas, sem perspectivas e descapitalizados. Muitos migraram para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Dos que ficaram no meio rural, poucos progrediram permanecendo dependentes da poupança de terceiros e orientação técnica de toda ordem.

O Projeto Escola do Campo acontece especificamente contra esta tendência global, mobilizando os beneficiários, que são os integrantes da Associação de Pais (também pequenos agricultores). O Projeto já vem apresentando, inclusive, a formação de cooperativas de pequenos agricultores, a venda conjunta da produção destas propriedades e a participação política de ex-alunos como novas lideranças na região nos Conselhos de Desenvolvimento Rural, nas organizações e associações civis ou nas prefeituras. Estas propriedades também passaram a adotar um novo padrão tecnológico, com ações pautadas pelo compromisso com a defesa do meio ambiente, como podemos verificar em dois municípios integrantes do projeto (Chopinzinho e Candói) e nas falas dos demais entrevistados:

As monitoras de Laranjeiras do Sul, Zilda Maria Mota e Gilvana Giarollo e a Coordenadora da CFR, Cleusa Francesquet Gowacki.

O Presidente da Associação de Pais e Alunos de Laranjeiras do Sul, Ademir Antônio Giarolo; o padre e integrante do Conselho da Casa Familiar Rural, Mário Mumuti; o ex-secretário de Agricultura do Município, Márcio Ramos; a ex-Secretária da Educação, Francisca da Rosa; e o ex-vice-prefeito, James Guido Xavier. Alunos de Laranjeiras do Sul das turmas de 1º e 3º anos (aproximadamente 30 alunos) e seus pais.

A ex-Coordenadora do Programa Gente da Terra da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Nádia Wdinnik. O Coordenador do Programa Gente da Terra da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Wanderley Maran. O Coordenador de Setor da Arcafar e engenheiro agrônomo, José Maria Vicente Rodrigues. O Vice-presidente da ARCAFAR, Antenor Dalvesco.

A Assistente Social e técnica da EMATER, Pureza da Conceição Leite. A Secretária do Estado da Educação do Paraná, Alcyone Saliba. O Secretário de Estado da Agricultura e do Abastecimento (SEAB-PR), Antônio Leonel Poloni. O ex-Coordenador de Programas de Desenvolvimento da Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná (CODAPAR), Sérgio Bajaluk. O ex-coordenador de Programas de Desenvolvimento da Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Paraná (CODAPAR), Paulo Meira:

Análise dos municípios de Chopinzinho e Candói

Chopinzinho

O município de Chopinzinho, a 399 km de Curitiba, surgiu com o desbravamento do território de Mangueirinha. Tem sua origem na formação e instalação de uma colônia militar em um local denominado Chopin. A origem do nome vem de um rio de pequeno porte afluente do rio Chopin. Especificamente, a cidade foi criada através da Lei Estadual nº 253, de 14 de novembro de 1954, e instalada em 14 de dezembro de 1955, data em que foi desmembrada de Mangueirinha.

Para o município de Chopinzinho, os valores repassados através do PRONAF/Infraestrutura e Serviços no período 1997/2001 são recursos de fundo perdido. No caso dos agricultores familiares de Chopinzinho, foram pagos equipamentos diversos e para manejo de solos (máquinas de plantio direto, pulverizadores motorizados, classificador de frutas, abastecedouros comunitários, colhedoras de forragens, distribuidores de calcário, etc.). No período de 1997 a 2001, foram repassados cerca de R$ 450.000,00, beneficiando cerca de sete mil agricultores familiares de forma coletiva, pois os equipamentos foram alocados nas Associações de Agricultores e são usados de forma rotativa pelos mesmos, nunca beneficiando apenas uma propriedade isoladamente.

Segundo dados do Serviço Social Autônomo PARANACIDADE do Estado do Paraná (2002) e da Secretaria de Educação do Estado, Chopinzinho têm 6.218 alunos matriculados divididos entre o ensino público e particular fundamental, médio, especial, de jovens e adultos. O

terceiro grau não existe na cidade. Deste total, a educação de jovens e adultos conta com 264 vagas.

De acordo com a prefeitura, existem no município 2.826 propriedades e 2.314 proprietários. Desses, 91,87 % possuem uma área menor que 50hectare, utilizando exclusivamente mão-de-obra familiar. Em 2002, existem em Chopinzinho 44 associações de agricultores, congregados em uma central de associações; 320 grupos de agricultores sócios de máquinas e equipamentos agrícolas comunitários; e 62 clubes de mães atendendo a 1.580 famílias (SEED, 2002). A ativa participação da sociedade, representada por entidades públicas e privadas, caracteriza não apenas o Conselho de Desenvolvimento Rural mas também a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Rural de Chopinzinho (PDRC). Nesse PDRC foram implementados vários programas destinados a Melhorias da Qualidade de Vida da população residente no meio rural.

A CFR de Chopinzinho possui uma sede própria construída através da participação efetiva de todas as entidades. Apresenta infraestrutura para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da proposta educacional em estudo, tais como: sala de aula com completos recursos didáticos; sala de informática; dormitórios; cozinha; refeitório; um veículo para os monitores promoverem as visitas, adquirido também com a ajuda da comunidade; e horta comunitária para fins didático-pedagógicos.

Na área de recursos humanos, a CFR de Chopinzinho possui dois monitores: um monitor de Nível Superior, um de Nível Médio e um auxiliar de serviços gerais. As despesas da escola estão divididas entre o governo do Estado que paga o salário dos monitores e uma cozinheira; a prefeitura municipal ajuda também com o combustível, a manutenção da Casa, do veículo e outras despesas necessárias para manter em pleno funcionamento a escola. A comunidade, entidades e pais dos alunos, representados pela Associação da Casa Familiar de Chopinzinho, se responsabilizam por parte da alimentação. Em 2002, a CFR de Chopinzinho conta com 65 alunos: 31 na primeira série, 24 na segunda e 10 na terceira. Deste total, 32 também cursam o ensino fundamental.

Esta pesquisa na CFR de Chopinzinho entrevistou, além dos alunos egressos, personalidades que implantaram e desenvolveram a Pedagogia da Alternância a nível regional, bem como autoridades dos municípios e monitores. Especificamente, alunos das três turmas

(cerca de 25 alunos) da Casa Familiar Rural; os monitores Marcialene Preisler e André Guidin; o funcionário da Prefeitura e coordenador da CFR, Idevaldo Peretti; o presidente do Conselho de Desenvolvimento Rural de Chopinzinho, Luiz Pasquale; a Vice-presidente da Associação de Mulheres Rurais, Ivete Teresinha Mussato; o Presidente da Associação de Pais de Alunos, Massimino Mussato; o atual Secretário de Agricultura, Dirceu Ceni, o atual prefeito Waldir Ceni, e o atual Secretário da Educação Wanderlei Carlos Verde.

Segundo Luiz Pasquali, presidente do Conselho de Desenvolvimento Rural Chopinzinho, a CFR é fruto de várias ações realizadas no município, como a seriedade e o comprometimento de todos os monitores da CFR; o nível organizacional do município e a administração participativa adotada pelo poder público municipal; e o Plano de Desenvolvimento Rural que possibilita uma estreita ligação entre os programas destinados à melhoria da qualidade de vida do homem do campo, com a educação preconizada na CFR:

> Temos que levar em conta diversos componentes: o sucesso talvez desse programa no município se deve inicialmente a seriedade com que os monitores fazem esse trabalho dentro do contexto do município; outro componente é a representatividade com o processo associativo que os agricultores tem dentro da questão do município. Essa valorização do espaço muito grande que se tem, ele esta atrelado com o sucesso da Casa, essa valorização, o agricultor hoje se sente com uma auto-estima bastante grande (...), a terceira função que eu consigo nominar do sucesso da Casa é o Plano de Desenvolvimento do Município, que ele tem uma divisão do poder, ou seja, as associações de produtores, os alunos da CFR, ajudam a discutir todos os projetos, todos os planos na sua comunidade, dentro do Conselho Municipal para que sejam implantadas, então eles participam deste planejamento, na execução e na avaliação de todo Plano Municipal de Desenvolvimento Rural (Pasquali, 2002).

É importante lembrar que Ricardo Abramovay (2001, p. 129) argumenta que Chopinzinho faz parte dos minoritários exemplos de municípios em que os conselhos tiveram papel decisivo nos processos de desenvolvimento. Para o autor, o sucesso desta experiência local explica-se não apenas pela ação explícita do corpo técnico local e da prefeitura em estimular a mais ampla participação dos agricultores nas decisões dos conselhos e em buscar novas formas de geração de renda, mas também pela própria história da região, caracterizada pelo trabalho de mais de 30 anos das Comunidades Eclesiais de Base que estimularam a reflexão crítica por parte de grande número de agricultores, cujos filhos hoje ocupam lugar de destaque em organizações não-governamentais, nas novas cooperativas de crédito, em algumas prefeituras e no corpo técnico dos que assessoram o próprio Forum de Desenvolvimento Sustentável do Sudoeste do Paraná.

Entre estes fatores apontados por Abramovay, o presidente do Conselho de Desenvolvimento Rural acrescenta, especificamente, a existência da Casa Familiar Rural de Chopinzinho enquanto "ferramenta" na continuidade deste processo de participação efetiva dos agricultores. Para Paquali, a CFR desempenha um papel de motivação e autoestima dos agricultores, bem como de profissionalização e formação de líderes constantemente:

> A CFR consegue formar lideranças, que além do contexto administrativo da propriedade, se envolvem no contexto da comunidade e Conselhos municipais. Nós temos futuramente jovens que são e estão saindo da CFR administrando associações de produtores e ao mesmo tempo tendo o poder decisório dentro dos Conselhos Municipais, dentro do processo de orçamentos participativo e da gestão participativa. Essa parte é muito importante dentro da CFR. Por outro lado, a CFR forma a profissão de agricultor e essa designação de formar a profissão agricultor ela vem desde um contexto inicial onde se trabalha a questão da autoestima como agricultor, como pessoa, como profissão, a inserção da profissão agricultor dentro da sociedade moderna e a visão de que uma propriedade é uma empresa (Pasquali, 2002).

Sobre os resultados que podem ser constatados nas propriedades e nas comunidades de jovens egressos da CFR, Pasquali afirmou:

> Os resultados eu acredito que sejam bastante positivos. A CFR além da função pedagógica, tem a função de administrar os conflitos de gerações, ou seja, uma tecnologia moderna onde está se tentando implantar nas propriedades com a questão teórica e prática e uma tecnologia mais antiga, vindo da questão dos pais principalmente onde se existe uma dificuldade de uma mudança, então a CFR entra num processo intermediário nessa transição, entre o processo mais antigo tecnológico e o mais moderno. Essa função é muito importante e específica da CFR, abrindo o espaço para que o jovem comece dentro da propriedade a executar esta questão tecnológica, servindo de referência também para a comunidade, tornando os resultados muito animadores. Com certeza nós estaremos formando futuros líderes dentro do processo associativo do município (Pasquali, 2002).

Como aponta o Secretário de Educação Wanderlei Carlos Verde:

> A Prefeitura e órgãos do município auxiliaram na implantação da CFR em Chopinzinho mas a participação maior de implantação foi da comunidade, através de seus representantes. Hoje, por causa da CFR também temos uma maior organização das comunidades onde residem os jovens, permanecendo em sua propriedade, buscando melhor qualidade de vida. No consumo alimentar do aluno ou ex-aluno da C.F.R. também tem um melhor aproveitamento dos recursos da propriedade (Verde, 2002).

Já o atual Secretário de Agricultura, Dirceu Ceni, destaca que a prefeitura dá preferência aos alunos e ex-alunos da CFR nos cursos de especialização que são oferecidos pela mesma:

> A Casa Familiar Rural é muito importante para o município. Hoje se fala muito em modernização da agricultura familiar, mas para quem já tem uma certa idade fica difícil absorver novas tecnologias. Assim, o aluno da CFR que é filho de agricultor facilita este processo na medida em que ele consegue implantá-la na sua pequena propriedade. Ao mesmo tempo, os pais destes alunos estavam muito acostumados na cultura de grãos, como soja e milho, e atualmente verificamos que a diversificação da produção é uma das formas de ampliar o mercado. De uma certa forma, a presença destes alunos garante a implantação de novas culturas transformando pequenas áreas em propriedades muito mais rentáveis do que na produção de grãos desenvolvida anteriormente (Ceni, 2002).

O atual Secretário também lembra que os alunos e ex-alunos são importantes para o funcionamento da Cooperativa de Pequenos Agricultores do Município implantada em 2001:

> A partir de uma pesquisa realizada em Chopinzinho a prefeitura descobriu que 80% dos hortifrutigranjeiros consumidos na região vinham de outras cidades. Assim, trabalhamos com alunos e ex-alunos das CFR para a implantação de diferentes culturas nas propriedades aumentando a rentabilidade já que estes produtos passaram a ser comercializados na Cooperativa e absorvidos pelo mercado local. Também é importante deixar claro que a Cooperativa não funciona exclusivamente com alunos da CFR mas são justamente estes alunos que mais uma vez facilitam este processo de mudança. Se nós não educamos os jovens a realidade não muda, não são os adultos (agricultores) que vão mudar a realidade do jovem no campo. Temos a certeza de que a ideia da pequena propriedade não ser sustentável não é verdadeira (Ceni, 2002).

Por outro lado, os monitores da CFR de Chopinzinho: a engenheira agrônoma Marcialene Presopler, os técnicos em agropecuária André Guidim e Idevaldo Peretti, diretor da escola, destacaram a interdisciplinaridade, os temas geradores e o Plano de Estudo como instrumentos pedagógicos indispensáveis que diferenciam o ensino preconizado nas CFRs dos Colégios Agrícolas:

> Na CFR o processo é completamente diferente do ensino normal, aonde o professor chega lá e expõe o conteúdo, dentro da CFR não, a gente trabalha em cima da realidade deles, o aluno que vai fazer os questionamentos, que vai trazer para a gente nessa semana. A gente trabalha muito com a realidade do jovem, então o jovem vai trazer para a Escola o questionamento que foi pré-elaborado por eles, que nós chamamos de Plano de Estudo, vai ocorrer uma conversa com o monitor a qual a gente vai avaliar a que nível está todo o português desse aluno, então a gente vai corrigir o Plano de Estudo, após a correção desse Plano de Estudo, esse jovem vai colocar a realidade da sua família para o grupo, em cima dessa realidade a gente vai conseguir trabalhar dentro da sala de aula. Sem contar que na CFR a gente trabalha muito a interdisciplinaridade; os conteúdos de 5ª a 8ª série são trabalhados juntamente com os conteúdos técnicos: você usa exemplos práticos, ele vai estudar a matemática voltada para a realidade dele, cálculo de produção, juros, então é um conhecimento muito mais da realidade mesmo. Nesse sentido, é diferente de uma escola normal, que muitas vezes o filho do agricultor vai para cidade para aprender conteúdos que para ele não tem relação nenhuma com a vivência dele (Presopler, 2002).

De acordo para Presopler, a CFR também provoca alterações na socialização desses alunos no município:

> Os jovens que chegam na CFR na maioria não conseguem nem dizer o nome pela timidez. Com o tempo, ocorre um desenvolvimento muito grande deles, eles começam a conviver dentro da cidade e se eles precisam ir para fora, para fazer algum curso, eles já não tem aquele medo e já não se sentem tão excluídos como a gente percebe que eles se sentem antes de vir estudar na CFR. Quem conhece o projeto CFR consegue perceber essa evolução. Alunos, turmas que muitas vezes a gente foi visitar nas propriedades e se escondiam atrás das árvore. Tem turmas em que nós fomos até três vezes para que esses alunos viessem estudar na CFR e no último ano quando teve a homenagem para os pais na formatura, um aluno destes foi lá no microfone e falou. Não é só o desenvolvimento na propriedade, mas o desenvolvimento dele como pessoa, ele sabe como chegar a um banco para obter informações, para obter um financiamento, para formar uma cooperativa, então a coisa é bem grandiosa. Se eles precisarem sair fora da propriedade e enfrentar a vida eles estão completamente aptos à isso (Presopler, 2002).

Para André Guidin, outra questão é o contato com a família já que o jovem na CFR fica uma semana na escola e duas na propriedade colocando em prática aquilo que ele está vendo de teoria na escola e isso faz com que ele não perca o vínculo familiar, o contato com a propriedade e com a comunidade:

> Os jovens que vão para os Colégio Agrícolas, que ficam um tempo de dois a três anos, eles perdem esse contato e não consegue mais se fixar na propriedade, principalmente por conhecer uma outra realidade. Outra que ele não consegue mais falar a mesma linguagem que o pai, então a CFR nesse sistema de Alternância, faz com que eles falem a mesma coisa, muitas vezes num Colégio Agrícola, o aluno chega em casa e vai querer colocar alguma coisa em prática mas não consegue nem explicar para a família (Guidim, 2002).

Guidim também ressalta a mudança que ocorre através do próprio sistema de trabalho:

> Com um melhor relacionamento do jovem com a família começa uma troca de informação. Esse diálogo que vem surgindo melhorou consequentemente o nível tecnológico dentro da propriedade, os pais automaticamente começaram a se adaptar com aquilo que os filhos colocavam, também na questão evolução pessoal do jovem, consequentemente também com isso ele conseguiu ganhar um espaço maior dentro da propriedade e com isso também na comunidade começam a serem pessoas mais participativas, onde participam já de associações, participam de algumas decisões tomadas na comunidade (Guidim, 2002).

Para Peretti, a CFR evita choque de gerações e mantém os filhos destes agricultores nestas propriedades:

> Com a CFR a família acaba cedendo aos poucos e repassando a condução administrativa da propriedade para o jovem, enquanto que nas demais instituições a família não fica preparada para aceitar essa mudança. E esses jovens tentam implementar as mudanças de uma vez só, e muitas vezes esses jovens são obrigados a buscar outras alternativas porque não teve como pôr em prática aquilo que eles aprenderam, ao passo que na CFR, ele procura ser lento e gradual. Desse jeito, todos saem ganhando, família, jovem, sociedade e principalmente o município onde está inserido esta família que mantêm os filhos na propriedade funcionando com métodos mais modernos e eficientes (Peretti, 2002).

Sobre a melhoria da renda e da qualidade de vida proporcionada pelos conhecimentos adquiridos na CFR, Peretti afirmou:

> As mudanças têm ocorrido de diferentes formas, você não pode mensurar uma evolução num quesito. A evolução se dá desde a desenvoltura do jovem, para ele se soltar, dele ser mais participativo, quer seja junto à família ou junto à sua comunidade, passou a ter uma vida mais ativa, falar com naturalidade em público, desinibido. Ou a evolução da propriedade no aspecto produtivo, a propriedade passou a produzir mais, ela agregou maior valor em sua renda, ou também aquela evolução que houve no aspecto social, ou seja, a família passou a ter uma alimentação de melhor qualidade oriunda da própria propriedade, passou a ter uma melhor condição de higiene e saúde e isso melhorou a sua condição de vida porque deixou de se gastar mais com medicamentos, enfim uma vida melhor (Peretti, 2002).

Para o atual prefeito de Candói, Waldir Ceni, a CFR desperta novas oportunidades de renda:

> Hoje, um dos principais problemas em Chopinzinho é a falta de oportunidade de trabalho para todas as classes especialmente as trabalhadoras com pouca ou nenhuma formação. Por isso, há inúmeros programas municipais ou parcerias, inclusive com a utilização de alunos da CFR, que são colocados a disposição das famílias respeitando a vocação e a infraestrutura existente. Ex: Apoio a piscicultura, inseminação artificial em bovinos leiteiros, sericicultura, produção de sementes de milho na propriedade. A C.F.R. também participa da comunidade através de palestras, dias de campo e lavouras comunitárias. Por outro lado, é possível identificar novas oportunidades de renda na região para a pequena propriedade considerando que a bovinocultura leiteira e a horticultura despontam com boas oportunidades e a C.F.R. está diretamente relacionada, quer seja na capacitação ou na inversão de recursos. A capacitação profissional no município para o pequeno agricultor também ocorre através de parcerias entre diferentes entidades como: C.F.R., SENAR, Sindicatos, Cooperativas, Clubes de mães, Associação de mulheres rurais, etc. (Ceni, 2002).

Waldir Ceni ressalta também o desenvolvimento regional causado pela CFR:

> De uma maneira geral, a respeito de desenvolvimento regional ocorreu a união do setor noveleiro, o núcleo setorial de confecções, a união das oficinas mecânicas, e a organização das associações de produtores. Para reverter as desigualdades regionais

> também houve investimentos do governo federal no programa do PRONAF, infraestrutura para equipar as comunidades e a mobilização da sociedade através do Fórum de Desenvolvimento Regional e Sustentável. O objetivo é o desenvolvimento como um todo, já que está abordando temas como, merenda escolar, qualidade de vida e educação ambiental com o envolvimento da comunidade (Ceni, 2002).

Sobre os egressos que saíram da propriedade após ter estudado na CFR, não existem dados oficiais da Secretaria de Educação, porém os monitores afirmam que, ao longo destas três turmas que concluíram o ensino fundamental gira em torno de dez a 15%. O motivo que levaram esses jovens rurais a abandonar as propriedades é a pouca área de terra e escassos recursos para investirem, não comportando todos os membros da família; a família destes egressos apresenta grande número de pessoas e, consequentemente, mão-de-obra excedente na propriedade:

> Sempre têm alguns que saem em função do tamanho da propriedade, se é pequena demais, com número bastante grande de pessoas na família, então você sabe que dependendo da localização da propriedade com relação ao centro e a quantidade de área dessa propriedade ela se torna quase que inviável, porque uma pequena propriedade você teria que trabalhar com hortaliças, coisas assim que agregue maior valor numa menor área, só que em função dessa localização não permite que eles façam esse tipo de trabalho entende, então essa propriedade muitas vezes é sustentada e trabalhada, mas o jovem as vezes acaba saindo. Pelos percentuais da Casa Familiar de Chopinzinho, em torno de 10% desses jovens que passam pela CFR saem e 90% ficam, número bastante alto, pelo menos na nossa realidade aqui. Agora esses jovens que passam pelos Colégios Agrícola ou os que fazem a 5ª a 8ª série em colégio normal, o índice que ficaram na propriedade é muito menor (Guidim, 2002).

Por outro lado, Peretti enfatiza que estes alunos que não permaneceram no campo acabam ingressando no mercado de trabalho:

> Com a passagem do aluno pela CFR ele conseguiu uma formação capaz de enfrentar o mercado de trabalho dentro da própria cidade de igual para igual com as pessoas que tiveram uma formação na escola regular, e até inclusive com várias vantagens, há exemplo de jovens que vieram para a cidade e por ele ter vivenciado essa prática de falar em público, de conviver em grupo, ter facilitado em muito o seu trabalho no meio urbano hoje (Peretti, 2002).

A tendência da grande maioria dos alunos egressos da CFR é de ficar na propriedade e continuar seus estudos, seja através do ensino médio regular ou supletivo, ou no pós médio em cursos ligados à agricultura. A continuidade nos estudos está condicionada à necessidade de melhorar e de aprimorar os conhecimentos técnicos e humanos, como ressalta Presopler:

> Hoje a tônica do jovem é de não parar de estudar, ele está prosseguindo. Nós temos vários jovens que passam pela 5ª a 8ª série conosco e estão hoje fazendo o segundo grau na cidade, o desempenho deles tem sido igual ou pelo menos melhor do que os demais alunos e nós também temos alunos nossos que estão fazendo hoje cursos de Técnico Agrícola ou pós-médio, tem também alunos indo fazer vestibular para seguir num curso superior. É o caminho natural e a CFR tem que estar preparada para isso e têm que estar em constante atualização visando oferecer a esses jovens uma mesma condição que dispõe os demais jovens da cidade porém nunca descuidando na formação básica dele que é a qualificação em agricultura (Peretti, 2002).

Segundo alguns ex-alunos da CFR, com idade entre 16 a 21 anos, todas as propriedades pesquisadas possuem menos que quatro módulos rurais, diversificadas em suas atividades econômicas, apresentando de três a cinco explorações agropecuárias. Todos relatam a melhoria na produção, melhoria de convivência social e destacam a importância da CFR neste processo. Eles defendem que todos que passaram pela CFR tiveram melhorias na qualidade de vida alcançada pelo aumento da produtividade através da adoção de algumas tecnologias incorporadas no processo produtivo; aumento da renda através da diversificação das atividades econômicas na propriedade; e também na proteção do meio ambiente através do uso racional dos recursos naturais:

> Primeiro eu fui buscar um estudo para melhorar a propriedade, para conseguir diversificar a propriedade, buscar novas alternativas para poder viver melhor, ter um sistema de vida melhor. É de começo não foi fácil, agora já está bem melhor a coisa, não está com sistema de vida bom, mas recuperou bem, está melhor que antes, depois a gente tem um conhecimento melhor das próprias culturas. A gente consegue ter uma amizade melhor com o pessoal do comércio também. Conseguimos também implantar técnicas que a gente aprendeu lá, uma é o plantio direto, conservação de solo, a outra que estou conseguindo é as hortaliças também, que a gente aprendeu lá e estamos aplicando na propriedade. Hoje eu até participo da associação, sempre que a associação faz promoção a gente sempre está a disposição, ajudando o que for preciso no alcance da gente. Sou também tesoureiro no grupo de jovens (André Morgenstern, 2002).

> Agora nós também estamos vendendo verduras, que primeiro nós não tinha nenhum interesse, estamos gostando. Nós estamos plantando a soja orgânica, sem o uso de agrotóxico, sem o uso de adubo químico, que antes nós não sabia como é que plantava e não sabia se produzia também (Alvacir M. Morgenstern, 2002).

> Tudo mudou muito, por exemplo, plantio direto a gente nem conhecia, bem, depois que eu comecei estudar percebi que o plantio direto sempre era mais viável, vendo os resultados, que dava mais lucro, a gente mudou, não só isso outras atividades também mudou muita coisa, tudo pelo estudo que a gente teve. Hoje eu participo até da igreja, eu já fui até festeiro, com a minha mãe, eu procuro ajudar, sempre tem algum programa na comunidade, quando eles pedem a gente sempre procura ajudar. Na associação de agricultores daqui a gente faz lavoura comunitária e eles pedem muita coisa sobre o funcionamento da uréia, do adubo, têm alguns que não colocam de maneira correta e a gente informa, não que a gente diz que está errado, mas a gente procura ajudar, pois o

> estudo lá na CFR é para a gente orientar também, não é só para a gente, não queremos chegar lá e se oferecer para mudar, mas se eles perguntam a gente pode ajudar, estar disponível a ajudar da maneira que puder. Que nem as vacas de leite, a gente tinha, mas não eram bem cuidada, com os estudos percebemos que podia melhorar a genética das raças, assim a gente estará melhorando o gado de leite, fazendo inseminação artificial, também a CFR me proporcionou um curso que eu fiz em Pato Branco sobre abelha, de apicultura, aprendi muito nesse curso, implantei as caixas de abelha e consegui produzir mel. Se não fosse este estudo na CFR eu francamente digo que não seria como a gente está agora, ali aprendemos muita coisa que não sabia, desde colocar em prática na propriedade, como tocar os negócios, ali ensina tudo isso, organização e tudo (Claudinei Biava, 2001).

O presidente da Associação de Pais da CFR, Massimio Mussato, também ressalta inovações em sua propriedade:

> Eu sou o presidente da Associação de Pais aqui da CFR. Antes eu tinha vontade de melhorar a propriedade, novas técnicas, que a produção aumentasse, sem investir muito e com o meu filho na CFR eu pude fazer isso. Também aqui na minha propriedade nós fizemos um experimento do IAPAR de Pato Branco, um campo de experimento sobre milho e feijão. No gado de leite, antes produzia de cinco a seis litros/vaca/dia, agora com o melhoramento pela CFR tem vacas que chegaram entre 20 a 28 litros/vaca/dia. A média aumentou bastante e sem muito investimento, mais em melhorias de pastagens. De outro lado, o meu lucro aumentou com a adubação verde, já que diminui o adubo químico assim houve melhoramento do solo, a proteção de solo, já diminui bastante o custo e no final das lavouras, sobra mais. A CFR faz com que o aluno aprenda mais, na semana aprende o teórico e quando vem para casa, coloca-se em prática aquilo que a ele aprendeu na CFR, isso é uma coisa muito boa (Mussato, 2002).

A vice-presidente da Associação de Mulheres Rurais, Ivete Teresinha Mussato, destacou as mudanças nas relações familiares através da CFR:

> A gente conversou com os alunos que se formaram na CFR, achou que era importante, o monitor que davam aulas lá vieram atrás, explicaram como é que funcionava. Com a CFR nós mudamos bastante, a opinião dentro da família era bem dizer o pai ou a mãe, os filhos não davam opinião, agora nós vimos que não é mais nesse sentido, tem mais participação. Melhorou bastante, a família está mais unida. A gente cada vez está melhorando, aprendendo, colocando em prática o que aprendeu lá, nunca pode mudar totalmente a vida, mas pode levar uma vida tranqüila. Sabe que como apareceu essa escola, muita gente se interessou de estudar, senão elas já tinham parado por aí mesmo, se não fosse a CFR elas nem teriam voltado a estudar, não tinham condições, tinham só muito trabalho e privações o resto da vida (Teresinha Mussato, 2002).

Podemos verificar, como consequência da Casa Familiar Rural implantada, a criação de um Plano de Desenvolvimento Rural, composto por dez programas. O Plano tem por objetivo recuperar e conservar os recursos naturais da região, diversificar as atividades econômicas das

pequenas propriedades, adotar tecnologia de produção das atividades econômicas tradicionais, verticalizar a produção e agregar renda.

Especificamente, o Plano de Desenvolvimento foi criado pelas entidades civis e pelos segmentos ligados aos setores produtivos, de forma a otimizar a integração e os recursos humanos e financeiros disponíveis, promovendo a municipalização da agricultura. Para isso, foi necessária a criação de um Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural, composto por representantes da Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, da Emater/Paraná, da Prefeitura, da Central de Associações da cidade, do Conselho Paraná 12 meses, da Associação Comercial, do Sindicato Rural, da Câmara dos Vereadores, da Cooperativa e da Associação das Mulheres Rurais. Coincidentemente, são os pais dos alunos e ex-alunos da Casa Familiar Rural de Chopinzinho que compõem grande parte deste Conselho.

O Plano é composto de dez programas: Programa de Produção Vegetal; Programa de Cultura e Lazer; Programa de Educação e Profissionalização; Programa de Produção Animal; Programa de Organização Rural; Programa de Preservação do Meio Ambiente; Programa de Bem Estar Social, Projeto Saúde; Programa de Agroindustrialização e Programa de Gestão de Recursos. As atividades contempladas pelos programas e projetos do Plano de Desenvolvimento Rural são definidas pelo Conselho em função do diagnóstico da realidade rural, com metas e cronogramas definidos.

Segundo o Presidente do Conselho de Desenvolvimento Rural, Luiz Pasquale, o eixo condutor do PDR é a família, através das diversas instituições que dela participam, especialmente da Casa Familiar Rural. O processo de difusão de informações pelos diferentes componentes da família permite uma ampla discussão, promovendo a motivação e realimentação do processo dentro da própria família e da comunidade, o que podemos chamar de Capital Social. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que estimula o questionamento para adoção das inovações, também prepara e desperta, principalmente o aluno e filho de agricultor da Casa Familiar Rural, a participar e ter desafios para com a sua propriedade e o desenvolvimento rural e social de sua região. Outro fator importante é a organização institucional do Conselho Municipal, baseado na divisão de poder no processo de tomada de decisão e no planejamento participativo.

Através da visita em algumas propriedades rurais com alunos da Casa Familiar, entre elas a propriedade do aluno André Márcio Morgenstern, formado há cinco anos, é possível verificar as diversas transformações feitas pelos ex-alunos e por suas famílias. No caso do André, verificamos que as mudanças enfatizaram a melhora da propriedade e a venda de uma série de produtos para o consumo da própria Prefeitura na elaboração da merenda escolar, o que não acontecia anteriormente.

Este processo que está ocorrendo em Chopinzinho enfatiza justamente o papel educativo da assistência técnica e da extensão rural, por sua metodologia e por suas estratégias, além do desenvolvimento tecnológico e gerencial gerado, que abrange, inclusive, uma ação integrada com a comunidade, catalisando um processo permanente de entendimento, de assessoria e de diálogo entre a Prefeitura, vereadores, líderes comunitários, cooperativas, associações e sindicatos, interiorizando políticas locais em concordância com a política estadual denominada Escola do Campo.

Nesse sentido, o Programa Escola do Campo propicia as condições para a agricultura familiar internalizar os processos tecnológicos, conservando os recursos naturais, maximizando seu uso através da diversificação com atividades capazes de agregação de mão-de-obra, numa relação estreita de planejamento e interatividade com as demais propriedades e regiões.

Além do incremento médio de 25% na cultura de soja, 27% na cultura de milho, 19% na cultura de feijão, a especialização através da Casa Familiar Rural proporcionou a adoção de novos processos tecnológicos e incorporação de novas atividades como pêssego, maracujá, uva, sericicultura, tomate e pimentão. Além disso, várias destas culturas não requerem escala de produção, agregam mão-de-obra e têm baixa utilização de área de propriedade, fazendo com que o produtor deixe de utilizar áreas de margens de rios e as destine para a preservação ambiental (a busca da verticalização da produção e da maior agregação de renda por área, permite o realinhamento das explorações na propriedade, fazendo com que o agricultor deixe de explorar áreas inaptas para culturas anuais e plantando florestas nas mesmas. Com a evolução da verticalização e agregação de renda, deixa-se de trabalhar áreas marginais, permitindo a convivência mais adequada com o meio ambiente).

Este processo organizacional trouxe a concepção do coletivo, permitindo atividades de compra de insumos e venda em comum da produção das propriedades dos alunos da CFR, como no caso da Cooperativa. De acordo com os dados da Prefeitura, o aumento na renda bruta por hectare trabalhado variou de 25% a 85% nas propriedades envolvidas, aumentando a renda familiar, bem como a capacidade de investimentos. Segundo os entrevistados, a implantação da Casa Familiar Rural está permitindo aumentar o nível de conhecimentos e a capacidade de internalizar os novos processos e conceitos tecnológicos para o desenvolvimento da agricultura familiar, além da formação de novas lideranças.

Também ocorreu anualmente o aumento de 27% no ICMS da produção agropecuária, bem como o surgimento de novos negócios na cidade e o incremento do comércio local, especialmente na prestação de serviços.

Dados do Cartório de Registro de Imóveis comprovam a redução de mais de 48% na venda de terras, comparada com a média histórica até 1992; a instalação de 18 postos de serviço de telefonia rural em associações e 85 pontos de telefonia em grupo de produtores; a formação de 3 creches na área rural e, ainda, o surgimento de 36 associações, envolvendo 1616 agricultores; 294 grupos com 1362 produtores; 65 clubes de mães, atingindo 1865 famílias e dois entrepostos de cooperativas, atingindo 660 produtores.

Para os agricultores, antes da Casa Familiar Rural e do Plano de Desenvolvimento Rural do Município que funcionam dependentemente um do outro, não havia participação dos agricultores com tantas discussões dos problemas locais, tampouco sua participação nos programas existentes para a solução dos mesmos. Eles se limitavam apenas a serem beneficiários de um programa global, federal ou estadual, como o PRONAF, que muitas vezes não refletiam a sua realidade.

Hoje, as famílias de agricultores participam e propõem soluções para os principais problemas da produção agrícola, em um processo de democratização das informações, decisões, planejamento, execução e avaliação do Plano de Desenvolvimento Rural. Este processo permite, através do Conselho Municipal e do associativismo gerado, a sustentabilidade do Projeto Escola do Campo, visto que os produtos resultantes são viáveis comercialmente, mesmo com as exigências do competitivo mercado atual.

Candói

O município de Candói, a 320 km de Curitiba, era primitivamente habitada por índios Votorões. Os primeiros assentamentos de migrantes ocorreram por volta de 1950, em torno da estrada, atual rodovia BR 373, iniciada por um comerciante que instalou um empório e um galpão de armazenamento. Oficialmente, a cidade foi criada através da Lei Estadual nº 9353 de 27 de agosto de 1990, e instalado em 01 de janeiro de 1993, data em que foi desmembrado de Guarapuava.

Atualmente, o município conta com 9.039 habitantes na área rural e 5.148 habitantes na área urbana em uma área de 1.638 km^2. A taxa de crescimento anual é da ordem de 2,65%. A agropecuária é responsável por 43,01% do PIB municipal, 5,08% indústria e 51,92 % de serviços. O produto interno bruto é de US$ 46.446.563,63 com PIB per capita de US$ 2.592,32. A População Economicamente Ativa é de 11.962 habitantes e o município recebe repasses de ICMS, IPVA, Fundo de Exportação e Royalties de Petróleo (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2000; Base Pública de Dados do Estado do Paraná - BPUB, 2002; Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, 1996). O principal produto agro-silvo-pastoris é batata, além do milho e da soja.

Segundo dados do Serviço Social Autônomo PARANACIDADE do Estado do Paraná (2002) e a Secretaria de Educação do Estado (2002), Candói têm 3.968 alunos matriculados entre o ensino público fundamental e médio. Deste total, apenas 36 são do ensino particular (o terceiro grau não existe na cidade). A CFR de Candói tem 53 alunos (dois monitores de Nível Superior e um auxiliar de Serviços Gerais). Dos 53 alunos, 24 estão na primeira série, 17 na segunda e 12 na terceira, sendo que 12 do total de alunos estão cursando o ensino fundamental.

O município de Candói criou um Programa de Resgate da Agricultura Familiar, denominado "Pró-Família 2000", que prioriza a utilização da mão-de-obra formada na Casa Familiar Rural do Município.

De acordo com as declarações do ex-Prefeito Waltzer Dononi, alunos da Casa Familiar Rural (cerca de 20); o ex-Coordenador da Secretaria da Agricultura, Mário da Silva; o ex-Secretário da Agricultura do Município, Hilário Pedro Milanesi; os monitores, Maria Verônica

Matos e Valdecir De Col; a atual Secretária de Educação, Clenir Bordignon; o atual Secretário de Agricultura, Odacir Luiz Ghisleni; e os Coordenadores de Setor da Arcafar, José Maria Vicente Rodrigues e Gelson Luiz Zanella.

O Programa está alterando o perfil do agricultor da região, marcado pela baixa renda (pequenas áreas de terra, geralmente de baixa fertilidade pelo excessivo uso sem a devida correção e com precários instrumentos de trabalho; recursos limitados e inacessibilidade ao crédito rural junto às fontes de financiamento e, consequentemente, aos insumos e meios modernos de produção; abundante mão-de-obra, predominantemente de caráter familiar; produção agrícola para seu sustento, comercializando o excedente individualmente a baixos preços; e rendimento de trabalho afetado por precárias condições ambientais de alimentação e saúde, aliado ao baixo nível de capacitação que impede a utilização racional dos recursos disponíveis). Sobre as demais atividades econômicas:

Com o auxílio do programa municipal e da Casa Familiar Rural, o agricultor de baixa renda, com pouca terra, sem acesso a crédito, baixo nível tecnológico, baixo rendimento e, consequentemente, alto custo unitário, está obtendo financiamento e subsídio para a produção de alimentos básicos, aquisição de pequenos animais, formação de pecuária leiteira, formação de pastagens e a construção de silos para suplementação alimentar no inverno.

A partir do Programa Escola do Campo e do Programa Pró-Família, os pequenos agricultores têm obtido melhorias no padrão alimentar através de novas dietas alimentares, como o consumo de hortifrutigranjeiros; aumento da produtividade, com adoção de tecnologia mínima necessária para a produção; maior utilização da mão-de-obra familiar na propriedade, evitando o deslocamento para prestação de serviços temporários. Desta forma, evita-se o êxodo rural e garante-se aos agricultores de baixa renda da região um rendimento médio mensal de, pelo menos, dois salários mínimos.

É importante ressaltar que os beneficiários preferenciais do Programa da Prefeitura de Candói, aprovados pelo Conselho Comunitário, são os alunos formandos e pais de alunos da Escola do Campo, além de técnicos com formação em Ciência Agrária. A operacionalização do Programa é feita com recursos da Prefeitura, sob a coordenação da Secretaria Municipal de

Agricultura e assistência técnica da Escola do Campo, da Emater/Paraná e da Cooperativa Agrícola Mista Guarapuava – COAMIG.

O técnico da Secretaria da Agricultura, Joelson Ramiro Matos, esclarece que o Conselho de Desenvolvimento Rural de Candói foi criado em 1994, simultaneamente à formação das Casas Familiares Rurais:

> Naquele período estávamos precisando de um Conselho para discutir a formação das diversas associações na cidade. Na época foi chamado de Conselho de Manejo de Recursos Naturais. Posteriormente foi denominado de Conselho de Desenvolvimento Rural, que serviu inclusive para as exigências do PRONAF que aconteceu logo em seguida. Por outro lado, não podemos esquecer que dentro da própria linha do PRONAF para pequenos agricultores os alunos da Casa Familiar Rural têm preferência, assim como verba especial para agricultura orgânica, por exemplo. Neste caso, o chamado "PRONAFINHO" reconhece a importância deste tipo de formação na utilização dos recursos ofertados (Matos, 2002).

Para o atual Secretário de Agricultura, Odacir Luiz Ghisleni, a CFR vem sofrendo profundas modificações, com fortes impactos no município:

> A CFR de Candói deu uma guinada de 100%. Melhoramos ainda mais o trabalho que era desenvolvido anteriormente através da implantação de estufas de verduras, microabatedor, defumador, possilgo, aviário e galpões de fumo como fonte de renda e conhecimento para o aluno da Casa Familiar Rural. Por outro lado, o efeito multiplicador no município deste trabalho desenvolvido na CFR é muito grande. Fora da Escola do Campo o aluno leva esta experiência para toda a comunidade onde a sua propriedade está inserida, ampliando a qualidade de vida desta população (Odacir Ghisleni, 2002).

Para a Secretária de Educação, Clenir Bordignon, a tendência da Casa Familiar Rural de Candói é inclusive manter-se com o que é produzido na própria escola:

> A Casa Familiar Rural de Candói tem evoluído muito. Com a implantação de hortas experimentais, por exemplo, dentro da própria Casa e dos demais projetos desenvolvidos no futuro ela irá sobreviver com os próprios ganhos. O aluno com a CFR têm aulas práticas e teóricas que possibilitam a manutenção de suas propriedades. Sem dúvida, é um projeto que amplia muito a produção desta propriedade e a cidadania deste aluno (Clenir Bordignon, 2002).

Ghisleni ressalta que a prefeitura de Candói analisa a CFR enquanto instituição de transformação para a região:

> Depois que o filho do pequeno agricultor passou a frequentar a CFR ele passa a ter uma vida mais digna. Em todas as atividades da Secretaria da Agricultura a preferência é do aluno da CFR. Inclusive, o aluno da CFR tem preferência no acesso a financiamentos no "Banco da Terra" do governo federal (Ghisleni, 2002).

Para o ex-Prefeito, Waltzer Dononi, a CFR altera, inclusive, a forma de gestão nas propriedades entre pais e filhos:

> A Casa Familiar Rural é importante no desenvolvimento do jovem como pessoa e também no desenvolvimento do município. O jovem passa a ser em sua família e comunidade um ponto de referência na difusão de conhecimento. Também é importante porque o jovem permanece em sua propriedade, administrando e trabalhando com entusiasmo. Geralmente, o trabalho na grande maioria é dividido em todos os membros da família, em quanto que o gerenciamento na maioria das vezes é realizado pelo homem (pai) mas nas propriedades dos filhos de agricultores e alunos da C.F.R. As decisões são tomadas em conjunto entre pais e filhos (Dononi, 2002).

Durante a visita na propriedade do ex-aluno João Rodrigo Stociak, da Casa Familiar Rural, por exemplo, encontramos profundas alterações, entre elas o aumento da produção de 60 para 120 sacas de feijão. João tornou-se, inclusive, um "especialista" em pragas no plantio de feijão da região. O aumento na produção financiou até a compra de bens de utilidade doméstica, como um refrigerador (o primeiro na propriedade):

> Para mim foi bom, tem como estudar, você não perde tantos dias de serviço e em casa na propriedade, coloca em prática os conhecimentos aprendidos durante a semana na CFR, talvez para quem são pequenos agricultores, seria uma alternativa o estudo assim dessa forma. O que foi repassado para nós na CFR dá para enfrentar a vida agora, se pensa em mudar alguma coisa ou implanta alguma coisa a mais (Stociak, 2001).

Para o monitor Valdecir de Col, a CFR induz a continuidade do aluno no campo com aperfeiçoamento técnico:

> A grande maioria de nossos alunos pretende tocar a propriedade e fazer o segundo grau, a maioria cursa o segundo grau normal, de todos, nenhum que eu saiba disse que irá parar de estudar. Isso é muito importante, porque você veja só, nós temos jovens que estavam de quatro a sete anos sem estudar e que voltaram para escola. Hoje, mesmo sendo pequeno agricultor você não pode parar, porque as coisas estão mudando muito rapidamente. (Valdecir De Col, 2002).

Para o Coordenador de Área da ARCAFAR, José Maria Vicente Rodrigues, a CFR auxilia, como dissemos anteriormente, também na formação de novas lideranças na região:

> A CFR agrega um impacto positivo no município. Ocorre uma maior organização e o aumento de produção. Também houve uma boa aceitação de ideias, principalmente na certeza de que apenas com a capacitação do jovem no meio rural, será possível enfrentar as mudanças necessárias. Por outro lado, a mudança principal que ocorreu foi o despertar dos jovens e suas famílias para a necessidade em acreditar em pessoas ou políticos capazes de implementar estas mudanças. O ex-aluno participa da comunidade nas associações e muitos até como líderes de suas comunidades (José Maria Rodrigues, 2002).

O Coordenador da CFR de Candói, Joelson Rufato Dutra, ressalta justamente a participação da comunidade:

> A Prefeitura e órgãos do município que são envolvidos com a agricultura auxiliaram na implantação da CFR, mas a participação maior de implantação foi da comunidade, através de seus representantes. Hoje, por causa da CFR também temos uma maior organização das comunidades onde residem os jovens, permanecendo em sua propriedade, buscando melhor qualidade de vida. No consumo alimentar do aluno ou ex-aluno da C.F.R. também tem um melhor aproveitamento dos recursos da propriedade (Dutra, 2002).

Já para o Coordenador de Setor da Arcafar, Gelson Luiz Zanella, a Casa Familiar Rural consegue combater o despreparo do produtor paranaense:

> Através da formação da Casa Familiar Rural encontramos uma redução do empobrecimento das famílias rurais já que estas propriedades anteriormente eram marcadas por terrenos acidentados de baixa renda, nível cultural baixo e produtividade baixa. Por outro lado, a CFR é uma escola diferenciada que se insere na comunidade para buscar o desenvolvimento global destas, importante na formação de novas lideranças, para envolver todas as famílias no aprendizado integral permanente, preparar as famílias a serem agentes receptores de inovações tecnológicas e permitir ao jovem prosseguir ajudando sua família nas tarefas de exploração. Um dos principais objetivos é mesmo o desenvolvimento regional, sem isso também não haveria a necessidade da CFR, pois devemos repassar a formação integral, tornando-o cidadão, pois a Pedagogia da Alternância é a pedagogia que aplica a cidadania (Gelson Zanella, 2002).

Em ambos os municípios, o detalhe mais interessante é o aproveitamento dos alunos da Casa Familiar Rural como mão-de-obra qualificada na execução dos projetos desenvolvidos pelos mesmos. O Secretário de Agricultura e Abastecimento do Paraná e consultor da Federação da Agricultura do Paraná (FAEP), Antonio Leonel Poloni, afirma, por exemplo, que houve uma melhoria significativa nas condições de vida dos agricultores egressos da escola e suas famílias, contribuindo para o desenvolvimento rural como um todo:

> O município que tem CFR, que tem jovens na CFR, qualquer projeto ao seu redor vai para frente, porque se tem maturação, tem conhecimento e onde não se tem Casa é difícil. Os projetos de transformação de produtos, de agroindustrialização, como os existentes em Chopinzinho, Coronel Vivida e Bom Jesus do Sul, representam focos de desenvolvimento, de inovação, de reversão de culturas. O jovem que estudou na CFR é outro jovem, ele tem uma outra visão, ele já conversa contigo de outra forma, ele começa a ser um líder, mas um líder positivo, discutindo, brigando contigo, vai ao banco junto com o pai para ver se o financiamento tem viabilidade econômica (Poloni, 2002).

Em um primeiro momento, podemos afirmar que a proximidade social imposta pela Casa Familiar Rural, caracterizada por uma densa rede de relações entre serviços e organizações públicas, iniciativas empresariais urbanas e rurais, agrícolas e não agrícolas, permite uma forma de coordenação entre os atores que valoriza o conjunto do ambiente em que atuam e, portanto, de convertê-lo em base para empreendimentos inovadores. Ou melhor, há uma nítida convergência entre os pressupostos subjacentes à noção de capital social e as premissas que dão lugar à formação do aluno na Casa Familiar Rural.

Entretanto, os atores envolvidos afirmam constantemente que os problemas que o Projeto Escola do Campo sofre são decorrentes da dificuldade de gestão entre as várias instituições envolvidas. Nesta linha de pensamento, o conceito de redes tem aparecido com frequência crescente na literatura que trata de políticas públicas, como discutimos anteriormente. Isso deriva de um novo padrão de políticas baseado na parceria entre as diversas instâncias e órgãos do poder público, as empresas privadas e as organizações da sociedade civil. Alguns autores consideram o fenômeno como o surgimento de um novo padrão de relação entre Estado e sociedade que pode vir a representar mudanças significativas em nossa matriz política, econômica e social. Outros apontam a ausência de um projeto político consistente capaz de efetivamente redistribuir poder político. Tornou-se real a possibilidade das redes na esfera pública virem efetivamente a representar padrões mais humanos, igualitários e redistributivos de relação entre o Estado e a sociedade.

As redes podem se revelar um meio bastante eficaz para a troca de experiências, percepções e ideias, e para o aprendizado mútuo entre todos os envolvidos, como em projetos com características semelhantes às Casas Familiares Rurais. Já que a rede se torna aberta, alcançando um número maior de organizações e pessoas por meio do trabalho de divulgação realizado por

seus membros, a rede pode se transformar, ainda, em uma importante forma de disseminação de valores e atitudes.

As redes também podem desempenhar papel importante para a mobilização social e para o envolvimento e a conscientização de um número crescente de pessoas sobre os problemas sociais, suas responsabilidades e possibilidades de enfrentamento, como no Projeto Escola do Campo. Mas para isso é crucial garantir um correto fluxo de informações e uma atitude de colaboração entre seus membros.

Segundo Rovere (1998), é imprescindível, em situações de rede onde o poder é diluído, criar condições para que as pessoas e organizações aprofundem a democracia, ao invés de ameaçá-la quando se sentem em situações problemáticas. O que significa, entre outras coisas, propiciar processos permanentes de educação e incentivo ao desenvolvimento da autonomia como nas Casas Familiares Rurais. Antes de tudo, porém, no gerenciamento de redes tem que ser explícito que o que conecta nas redes são, antes de tudo, pessoas, e não instituições, organizações ou funções.

A concepção de rede sugere um deslocamento da preocupação com os modelos, técnicas e padrões para a preocupação com as pessoas envolvidas. Esse deslocamento parte da crença de que antes de qualquer coisa as organizações devem ser feitas por pessoas e para pessoas. As decisões tomadas hierarquicamente podem assegurar que as pessoas cumpram as tarefas necessárias para atingir fins pré-estabelecidos. Mas as decisões negociadas e as organizações que reservam espaço para a diversidade de opiniões e comportamentos contarão com pessoas muito mais comprometidas com o alcance dos objetivos negociados. Os projetos comuns terão, assim, mais estabilidade, sustentabilidade, controle, cobrança e engajamento.

Nesse sentido, os processos participativos devem conter um forte componente de educação, sensibilização, mobilização, busca de mudanças de percepção através das trocas de experiência e conhecimento, incentivo ao respeito, à diferença e ao desenvolvimento da autonomia e da autoestima. Segundo Fiori (1978), “A consciência de si e do mundo crescem juntas e em relação direta”.

A partir do momento em que se democratiza o saber dentro de uma rede, democratiza-se também o poder. Provavelmente, por essa razão, os processos de disseminação do conhecimento sejam tão raros e cheios de obstáculos. É essencial considerar-se a complexidade dos fenômenos humanos agravados pelos efeitos da globalização, mas, ao mesmo tempo, temos que lembrar que o indivíduo do século XXI ainda pode ser solidário e cooperativo. Para isso, temos que buscar novas formas de organizações e gestão que respeitem as diferenças, ao mesmo tempo em que propiciem o surgimento do sentido de comunidade e bem-comum permeado pelas noções de capital social.

Por outro lado, como aponta Navarro (2001), no Paraná a produção agrícola alcança relevante significação econômica e onde, assim como nos demais estados do sul do Brasil, predomina um expressivo contingente de agricultores familiares. Para o autor, tais famílias, em função do processo de modernização agrícola típica do desenvolvimento agrário recente integraram-se fortemente aos diferentes mercados e exercitaram a transformação tecnológica em suas propriedades:

> As gerações mais jovens de agricultores, inclusive, encontram-se atualmente imbuídas de uma racionalidade de gestão da propriedade que as aproxima muito mais do modelo de *farmer* norte-americano, que simboliza o pleno desenvolvimento do capitalismo agrário. Nesta região, uma política de reforma agrária (se o objetivo é desenvolvimento rural, ressalta-se) perdeu inteiramente o seu significado histórico e, atualmente, seria muito mais demandada uma política de crédito fundiário associada ao financiamento de instalação de atividades produtivas para as famílias mais jovens recém-constituídas (NAVARRO, 2001: 93).

Navarro argumenta que a esta política deveriam ser associados sistemas de crédito para impulsionar a comercialização e a agroindustrialização de produtos agrícolas, formação de empreendimentos intermunicipais destinados ao escoamento de produtos tipicamente de exportação, acordos setoriais em algumas cadeias produtivas de alta densidade econômica (avicultura, por exemplo) que definissem os ganhos de todos os participantes, inclusive dos produtores integrados, entre outras políticas que poderiam ser mencionadas.

Coincidentemente, o Projeto Escola do Campo assemelha-se muito com as propostas do autor, mesmo enfrentando os problemas de gestão anteriormente apontados. Assim como nas Casas Familiares Rurais, nas palavras de Navarro, “a profissionalização dos produtores, nesta

região, parece ser a meta imediata e mais estratégica; as respostas seriam certamente rápidas, à luz das características socioculturais e das mudanças econômicas e produtivas operadas no período recente".

CONCLUSÃO

A PEDAGOGIA DE ALTERNÂNCIA COMO REFERENCIAL DE PERMANÊNCIA

Aspectos históricos e políticos

Existe no Brasil um padrão histórico de dominação: a inclusão política restrita, via controle estatal, caracterizada pela exclusão social de grandes setores da população, pela dependência das classes sociais frente ao Estado e pela incapacidade de este manter, de forma permanente, o funcionamento de instituições liberais e, ainda, o desenvolvimento do capitalismo no país, realizado de forma autoritária e por via do Estado, gerando setores privados, política e economicamente dependentes deste mesmo Estado, ao lado de uma imensa parcela da população que é mantida à margem do processo político. Com isso, a sociedade civil brasileira manteve-se fracamente organizada (HUNTINGTON, 1975; LAMOUNIER, 1989; O'DONNEL E REIS, 1998).

Nesse sentido, os formuladores de políticas públicas, frente às instabilidades por que passam os modelos de Estado conhecidos deste século, Estado do Bem-estar, Estado Desenvolvimentista e Estado Burocrático (BRESSER PEREIRA,1996a) e, muito mais, frente a um mundo onde a capacidade de organizar até então conhecida por todos não tem servido de suporte para lidar com as transformações econômicas, políticas e tecnológicas que afetam rápida, senão imediatamente, a todos e onde a inter-relação econômica e política entre os países é, como diz Kliksberg (1992) "a mais estreita que já existiu na história", têm procurado rever o papel e o tipo de estado que poderá , como se disse acima, proteger e, ao mesmo tempo, inserir seu país no mundo do século XXI.

Essa "aldeia global" da qual fala Kliksberg é um dos aspectos mais relevantes na ânsia de alterar o Estado que, a partir de agora, no século XXI, terá que lidar com "um fator 'homogeneador' representado por uma tecnologia semelhante, por um sistema de comunicações universalizado e, principalmente, pela existência de um único capitalismo em todo o mundo - o capitalismo global (...)" (BRESSER PEREIRA, 1996a: 4).

Segundo o Banco Mundial, por exemplo, com a crescente competição e insegurança dos trabalhadores, cada vez mais a população irá depender de políticas públicas efetivas que

garantam educação e treinamento adequado às exigências do mercado (FARAH, 1995). É justamente neste ponto que encontramos uma das grandes incoerências da globalização: cada vez mais as políticas econômicas mundiais reduzem o poder do Estado, transformando-o no que é chamado de Estado Mínimo. Por outro lado, cada vez mais cresce o número de pessoas que exigem políticas públicas de proteção que ofereçam seguro-desemprego e programas de habitação, entre outras coisas. O Brasil econômico continua muito distante do Brasil social, marcado pela polarização social crescente, desintegração social e violência.

Segundo Gilberto Dupas (2001), tal fato tende a aumentar a sensibilidade dos Estados Nacionais, promovendo a retomada de políticas públicas eficazes na área social e reintroduzindo a dúvida sobre a quem cabe gerar empregos na economia globalizada. As grandes corporações mundiais e a fugaz esperança do início da década de 80 têm mantido, a esse respeito, clara posição: seu papel limita-se a melhorar a competitividade para crescer, remunerar seus acionistas e, em decorrência, manter os empregos possíveis, usando, quando necessário, o *low wage* (mão-de-obra de baixo salário) dentro da lógica de suas cadeias produtivas, como apontamos anteriormente.

De qualquer forma, dado que os orçamentos nacionais dos países em desenvolvimento estarão mergulhados na imperiosa tarefa de eliminar déficits e garantir estabilidade, o caminho mais viável para avançar em programas sociais será aumentar dramaticamente sua eficácia, o que deverá envolver estruturas ágeis e amplo comprometimento da sociedade civil e dos movimentos sociais na gestão de projetos (OSBORNE, 1994).

Nesse sentido, o papel do Estado passou a ser considerado pedra-de-toque fundamental na busca de políticas públicas efetivas que garantam a sobrevivência de determinados setores. Este aspecto de alteração radical de paradigma de administração pública e de políticas sociais, especificamente no que se refere à educação do pequeno agricultor, exige esforços de pesquisa e reflexão para se compreenderem os riscos e as possibilidades de desenvolvimento da cidadania no país. Em outras palavras, será necessário, igualmente, fortalecer a capacidade de indução dos Estados Nacionais, aprimorando-os em sua ética e legitimidade de tal forma que tenham condição de formular políticas públicas viáveis, voltadas ao amparo à exclusão; estimular a sociedade a apoiá-los e a financiá-los e fiscalizar o cumprimento dos acordos e dos compromissos assumidos.

Estes são imensos desafios a serem enfrentados, não mais para reduzir radicalmente o papel do Estado, mas para modificá-lo profundamente, transformando-o e fortalecendo-o para exercer novos papéis fundamentais (EVANS, RUESCHEMEYER & SKOCPOL, 1985). É nesta perspectiva que percebemos a importância do Projeto Escola do Campo, já que o programa nos mostrou, mesmo involuntariamente, o aparecimento de um Estado parceiro de outras instituições, construindo novas configurações sociais, mesmo com toda herança colonialista brasileira.

Aspectos Rurais

A "modernização" da agricultura brasileira iniciou-se somente a partir da 2º Guerra Mundial, principalmente por incentivos à importação de pesticidas, fertilizantes químicos e mecanização, e se consolidou na década de 70, quando a modernização tecnológica e o crédito subsidiado passaram a ser os instrumentos de incentivo e crescimento da produção agrícola.

A partir dos anos 80, novas visões e estratégias para a transformação social começam a ser vinculadas, inclusive por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação – FAO. No Brasil, são principalmente as instituições de assistência rural não-governamentais que iniciam a disseminação de novos paradigmas, que consistem, resumidamente, em proporcionar aos agricultores os conhecimentos (capacitação e tecnologia compatíveis com os recursos que realmente possuem) para que eles mesmos possam solucionar os seus problemas. O relatório da FAO (1998) citado por Abramovay (2000a) aponta, por exemplo, o crescimento constante das atividades não-agrícolas no meio rural.

À margem deste processo de "evolução", os pequenos produtores, com áreas de tamanho insuficiente, situadas em regiões de baixa aptidão industrial, permanecem em condições de extrema pobreza e falta de acesso aos direitos de cidadania. Alimentando uma agricultura essencialmente de subsistência, com mão-de-obra exclusivamente familiar.

Em nosso país, em geral, a agricultura familiar tem sido considerada de forma depreciativa como um setor arcaico que simboliza o atraso e o subdesenvolvimento, não só pelo poder público como também pelo senso comum e, destacadamente, pela mídia, que apresenta o

desenvolvimento como sinônimo de país urbanizado, industrializado, prestador de serviços e exportador de bens manufaturados.

Diversos autores chamam à atenção justamente para o esgotamento da dicotomia rural/urbano. Abramovay (2000a) argumenta que ruralidade é um conceito de natureza territorial e não-setorial e ao mesmo tempo se aplica à noção de urbano. Ou melhor, para o autor, as cidades não são mais definidas pelas indústrias nem o campo pela agricultura. A implicação é que em vez de uma definição setorial de áreas rurais, é necessária uma definição espacial.

Portanto, a unidade de análise não é os sistemas agrários nem os sistemas alimentares, mas as economias regionais e, mais especificamente, aquelas onde as pessoas vivem em áreas de povoamento menos denso que o restante do país. Em outras palavras, desenvolvimento rural é um conceito espacial e multissetorial e a agricultura é parte dele (ABRAMOVAY, 2000 a, p. 6).

Para o autor, a ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um "valor" para as sociedades atuais:

É em torno deste valor – e não somente de suas atividades econômicas setoriais – que se procuraram aqui as características mais gerais do meio rural: relação com a natureza, regiões não densamente povoadas e inserção em dinâmicas urbanas. A importância entre nós da agricultura não deve impedir uma definição territorial do desenvolvimento e do meio rural. Esta definição não é útil apenas para as áreas mais desenvolvidas do país, ela pode revelar dimensões inéditas das relações cidade-campo e, sobretudo mostrar dinâmicas regionais em que pequenas aglomerações urbanas dependem de seu entorno disperso para estabelecer contatos com a economia nacional e global, seja por meio da agricultura, seja por outras atividades (ABRAMOVAY, 2000a: 27).

Basicamente, essa antiga dicotomia tem referendado justamente o histórico abandono a que os agricultores familiares têm sido submetidos pelas políticas públicas. Como consequência, também gerou uma baixa autoestima nos agricultores, resultando no imobilismo de parte deles na busca de alternativas para a sua situação, principalmente porque as perspectivas de mudança foram colocadas a uma distância imensa, somente possíveis em ações de grande porte.

A Casa Familiar Rural desperta nos agricultores novas formas de vivenciar a agricultura, minimizando as agressões ambientais e diminuindo o problema da dependência de fatores externos à propriedade para que ocorra o processo produtivo, gerando, assim, mais perspectivas para as gerações futuras. Este objetivo concretiza-se através do trabalho em grupo, da organização dos agricultores e do espírito associativista, articulando, ainda, a realidade das comunidades agrícolas com o processo de ensino fundamental e médio.

As famílias associadas à Casa Familiar Rural, ao contrário da maioria dos agricultores familiares, alimentam vontade e autoconfiança para transformar a atual situação em que se encontra a agricultura familiar.

Como hoje as possibilidades de aquisição de terra se encontram muito reduzidas, a alternativa apontada pelos agricultores é a de "agregar valor" ao que é produzido na unidade familiar. Segundo eles, para viabilizar essa alternativa, é preciso capacitar-se para saber utilizar os recursos disponíveis de forma adequada, escolhendo as tecnologias a serem usadas e aprendendo a manejá-las de forma correta. Daí a importância do ensino da Casa Familiar Rural. Do mesmo modo como o acesso ao conhecimento é valorizado pelos agricultores, o resgate da autoestima, através da reconstrução de sua história, também passa a ser fator a ser trabalhado por eles. Muitos ressaltam de forma positiva a posição social que ocupam como produtores de alimento para a sociedade. Desta forma, podemos afirmar que a Escola do Campo acaba funcionando como instrumento de fortalecimento da cidadania.

Aspectos institucionais

O Governo do Estado do Paraná carece de uma análise mais aguda das reais variáveis que permeiam o Projeto Escola do Campo, já que simplesmente classificá-lo como formação de jovens e adultos (o que anteriormente era chamado de ensino supletivo) parece uma ação um pouco simplista frente à complexidade dos efeitos do mesmo. Como apontamos anteriormente, as Escolas do Campo fazem parte do portfólio de projetos do Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria de Educação, e se, por um lado, a iniciativa se beneficia do fato de o Estado priorizar a

Educação, por outro, sofre limitações por ser vista apenas como um modo de fornecer ensino fundamental.

Devido ao alto grau de heterogeneidade que o Brasil apresenta, tanto territorial quanto funcional, a capacidade do Estado de efetivar a lei se estende muito irregularmente sobre o território e sobre as relações de classe, étnicas, e de gênero, que deveria regular. Neste cenário, o Estado torna-se incapaz de promulgar a vida social. Assim, as unidades político-administrativas da federação, os Estados, coexistem com esferas de poder autônomas, baseadas territorialmente. Os municípios e outros distritos distantes dos centros nacionais criam ou reforçam sistemas de poder local, muitas vezes violentos, arbitrários e personalistas (O'DONNEL, 1993: 129). Nesse caso, o Projeto Escola do Campo é um foco de oposição às peculiaridades dos países do Terceiro Mundo, principalmente ao adequar as estratégias de desenvolvimento a situações conjunturais locais e de efetiva legalidade de um Estado democrático e, assim, da cidadania.

Pelo que pudemos ver, a formação educacional promovida nas Casas Familiares Rurais é um processo político de adequação constante das relações emergentes das praxes sociais e promove mudanças qualitativas nos atores e instituições envolvidos. Também possibilita a maior participação dos cidadãos na gerência da coisa pública, altera a articulação dos indivíduos com a esfera coletiva e com os padrões de legitimidade que vão garantir os sistemas associativistas necessários à manutenção das pequenas propriedades de forma competitiva no mercado atual (pressupõe princípios de igualdade entre as pessoas, mas não uma igualdade constituída, outorgada ou restituída na base do decreto, e, sim, uma igualdade que se desenvolva e se aperfeiçoe historicamente na praxes e na arte da associação, na mesma proporção e no mesmo ritmo em que se conquiste a igualdade entre os indivíduos, em que se desenvolva a capacidade de viver em sociedade).

Para um país como o Brasil, como vimos anteriormente, que tem por herança o patrimonialismo do colonizador, os valores de estratificação e exclusão social praticados ao longo do persistente regime escravocrata e reafirmados pelo positivismo dos quartéis do final do século XIX, somados à burocratização e ao centralismo dos governos recentes, são altamente instigantes às iniciativas que se concretizam a partir das comunidades locais. A iniquidade, a humilhação e a frustração no exercício da cidadania, onde os símbolos e os mitos da desigualdade e da submissão social estão incorporados no imaginário nacional, podem ser campo estéril ou

mesmo perverso na implantação de políticas públicas do gênero ou de iniciativas de comunidades locais, como a que originou a Casa Familiar Rural no Brasil.

Como afirma Peter Spink, em países institucionalmente instáveis como o nosso não há como separar estado-governo-administração e desenvolvimento. Ele enfatiza que as políticas públicas, no caso do Brasil, devem ser encaradas como um processo político de adequação ao modelo que emerge da sociedade - processo e não evento isolado. A eficiência da máquina pública e do serviço público contribui para a relação entre o cidadão e o Estado, relação que nasce a partir da prática cotidiana (SPINK, 1992 e 1993).

O envolvimento da comunidade é primordial para a consecução dos objetivos do Projeto Escola do Campo, cuja implantação só acontece a partir da demanda da própria comunidade. A partir daí, começa a se desenvolver o senso de responsabilidade pelas escolas, a busca por soluções para os problemas da região, a valorização do agricultor como cidadão e como profissional. Conseqüentemente, o Projeto acaba despertando a iniciativa e a participação comunitária, além de uma atuação conjunta por parte dos órgãos executores e parceiros do mesmo. E ainda, cria projetos de desenvolvimento regional originário das aspirações da população local e dos ensinamentos da Casa Familiar Rural, permeando o conceito de capital social.

Aspectos econômicos

Além de introduzir mudanças qualitativas e quantitativas no ensino de jovens e adultos, a iniciativa amplia significativamente o diálogo entre as organizações da sociedade civil e os agentes públicos por intermédio das parcerias. E, ainda, a partir das Casas Familiares Rurais, os agricultores adquirem inserção na economia global.

Neste final de século, em um mundo altamente globalizado e competitivo, a atual política agrícola e a mudança dos hábitos de consumo deixaram os pequenos agricultores, que produzem da mesma forma há décadas, sem perspectivas, confusos e descapitalizados. Muitos migraram para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Os agricultores que ficaram no

meio rural não progrediram, permanecendo dependentes da poupança de terceiros e orientação técnica.

Infelizmente, o Brasil fez uma opção por ser um país industrial a partir do período desenvolvimentista, durante o regime militar, e deixou a agricultura em segundo plano. Não investiu na agricultura na mesma proporção em que investiu nas indústrias de base. Este quadro piorou ainda mais com a integração dos mercados financeiros, do comércio internacional e das monoculturas de latifúndios que formam o atual agribusiness, como apontamos anteriormente. Portanto, com os produtos agrícolas nacionais concorrendo diretamente com os produtos internacionais, o espaço para o pequeno agricultor está cada vez mais reduzido, principalmente pela ausência de políticas agrícolas que respondam a todas as carências deste agricultor que deve, necessariamente, ter produtos de qualidade com preços competitivos.

Dentro deste contexto brasileiro, a Casa Familiar Rural torna-se uma experiência importante, pois representa um avanço bastante significativo neste ponto. É justamente uma experiência que poderá, certamente, se consolidar como marco histórico e político no estabelecimento de um novo padrão de formação de jovens e adultos no meio rural, além de inovar o relacionamento entre órgãos públicos e a sociedade, estabelecendo um novo diálogo entre as partes, na busca de solução para a questão agrária em nosso país. Henri Mendras (1978) já salientava a agilidade para compreender e utilizar as regras do novo jogo que o campesinato facilmente desenvolve quando observa a lógica e as vantagens de uma nova organização do trabalho e de sua vida, contrariando uma visão do campesinato como conservador, retrógrado e imobilista.

É a possibilidade de ver a família como um "campo para se pensar também o exercício da cidadania", uma vez que "a família, como uma organização social, é campo do processo de alteridades", segundo Maria de Lourdes Manzini-Covre (1997).

A partir de sua inserção no processo educativo, as famílias de agricultores estão conseguindo visualizar os recursos disponíveis em suas propriedades, que estão sendo alocados com base em projetos novos, trazidos pelos filhos da aprendizagem na Casa Familiar Rural, porém têm consciência de que estes são insuficientes para a reprodução social que almejam. Em razão disso, buscam formas de garantir também recursos das políticas públicas se associando e se

organizando com a comunidade que as cerca. Segundo Anthony Giddens (1993), esse tipo de conduta é em si "um meio de educação democrática: a participação no debate com outros pode conduzir à emergência de uma cidadania mais esclarecida". Parafraseando Altvater (1995), a realização de um contrato social global precisa examinar uma multiplicidade de planos e articulações, levar em conta as diversas formas de comunicação e praxes, o que torna a experiência do Estado do Paraná ainda mais interessante.

As transformações internas da família, a partir do Programa Escola do Campo, se espraiam para as relações comunitárias da mesma forma como as mudanças tecnológicas na produção e na competência do agricultor, ou seja, o profissionalismo na agricultura familiar é aliado ao fato de que o conhecimento não pode ser privilégio apenas das classes mais abastadas e de que o pequeno agricultor também pode ser um bom usuário da tecnologia; e, ainda, a CFR é vista como instrumento de desenvolvimento rural. Assim, o diálogo e as decisões coletivas passam a fazer parte do quotidiano dos agricultores em todos os espaços de decisão. O Projeto Escola do Campo caminha mais uma vez em direção oposta ao da conjuntura brasileira e do cenário global de exclusão social.

Para Novaes (2001), seria indispensável, como base de tudo, repensar as relações entre o rural e o urbano. Na linha que tem sido proposta por pensadores como Ignacy Sachs, José Eli da Veiga, Ricardo Abramovay: deixar de entender o rural apenas como agricultura e esta somente como produção de grãos. As possibilidades são muitas, desde a agregação de valor em matérias-primas à exploração sustentável de biomassa, passando por atividades como fruticultura, floricultura, alocação de atividades assistenciais – num processo que modifique profundamente as atuais relações entre o urbano e o rural, com este tornando-se inclusive gerador de ocupações para a mão-de-obra ociosa nas cidades (2001: 58).

Por outro lado, torna-se necessária uma reformulação do sistema de ensino rural, que os adeque às novas necessidades e aos novos cenários – sem recorrer ao controvertido caminho de desativar as escolas rurais e obrigar a população do campo a educar-se na cidade, já que o sistema urbano é comprovadamente incapaz de prepará-las para o mercado de trabalho rural (Novaes, 2001). É justamente com este "olhar" que devemos analisar a experiência do governo do Paraná:

A Escola do Campo lança a problematização dos novos modelos de relação entre Estado, sociedade civil e mercado, incluindo segmentos de indivíduos anterior e tradicionalmente excluídos do processo de formulação, implementação, avaliação e controle de políticas sociais, como acontece com os pequenos agricultores e com as comunidades urbanas das pequenas cidades de vocação agrícola. Reafirmando, o projeto atende à noção de sustentabilidade, que envolve uma inter-relação entre justiça social, equilíbrio ambiental e a necessidade de desenvolvimento com a capacidade de suporte em suas comunidades, cedendo aos indivíduos a possibilidade do exercício da cidadania enquanto titularidade de direitos, a autodeterminação, a escolha e as ações em bases comunitárias, com objetivo de atendimento universal e promoção da igualdade, produzindo melhoria generalizada nos índices de qualidade de vida no campo.

Estado, Redes e capital social involuntário...

A crise fiscal dos Estados, a expansão da ideologia neoliberal, a integração dos mercados, as mudanças tecnológicas das bases de produção e a necessidade de flexibilização das relações entre Estado e sociedade, levou os Estados a passarem por reformas em que redefiniram seus papéis, diminuindo sua atuação na prestação direta de bens e serviços e deslocando para a sociedade parte das funções que antes desempenhavam.

Se essa redefinição do papel do Estado tem sido alvo de intensas críticas, que vêem nela a desresponsabilização do Estado pela garantia dos direitos sociais, por outro lado, tem favorecido a descentralização, incentivando a participação e dado espaço para que cresçam os movimentos da sociedade civil. As articulações com as organizações da sociedade e com o empresariado já ocupam espaço central no desenho das políticas públicas.

Países, como o Brasil, que implantaram um modelo econômico conservador e que não possuem uma sociedade civil historicamente atuante passam por problemas de falta de resposta da sociedade quando procuram delegar para ela papéis e responsabilidades, como o controle social das políticas públicas e das concessionárias de serviços públicos. Nesse sentido, os diversos Estados, além de apoiar as organizações da sociedade existentes, também estimulam a criação de outras.

Críticos de diferentes orientações apontam, aí, a ausência de projetos políticos consistentes, capazes de mudar correlações de força e poder vigentes, que poderiam ser viabilizados pela expansão efetiva da participação popular, conjugada com a descentralização do poder decisório. Denunciam que por trás da transferência de atribuições para a sociedade encontram-se apenas conveniências econômicas sem respaldo político.

Ainda que os crescentes processos de descentralização não tenham sido desencadeados por projetos políticos consistentes de redistribuição de poder, isso não elimina a possibilidade de que as articulações em rede entre as diversas organizações da sociedade permitam que elas se fortaleçam enquanto ator político nas arenas de negociação de interesses que formatam a agenda pública e que disseminem práticas e ideias democráticas.

Ao mesmo tempo, as organizações da sociedade civil que se ocupam com ações locais e pontuais, possuindo poder político limitado, as redes formadas pela articulação entre essas organizações podem assumir proporções mundiais, alcançando forte poder político, econômico e mobilizador. As redes podem ser um importante instrumento de disseminação de valores, ideias e atitudes. Mas, por sua natureza que privilegia pessoas em detrimento de técnicas e modelos, a ação das redes é lenta. A construção da cidadania, de valores solidários, de atitudes cooperativas e da responsabilidade social exige tempo. Mas, por isso mesmo, pode ser longínqua, e na medida em que esses valores e atitudes se consolidem, podem crescer e se multiplicar em proporção exponencial.

Por terem o poder distribuído em seu interior e por não se prestarem tão facilmente à implantação de modelos pré-estabelecidos, a gestão de redes depende muito mais das habilidades, percepções, senso de pertencimento, vinculação e características de seus membros individuais do que aquelas de uma só organização. Por isso os processos educacionais são tão importantes para a gestão de redes e esta questão torna-se tão adequada no caso do Projeto Escola do Campo.

Por outro lado, é possível que as redes na área pública, assim como na área business, reflitam apenas um novo padrão de organização em realidades mais complexas, interligadas e competitivas, sem que sua existência indique mudanças políticas significativas em uma maior distribuição de poder e reestruturação do padrão atual de relação entre classes.

Mas as redes públicas podem significar também o surgimento de novos padrões de relação política, social e econômica. Padrões solidários, que privilegiem as pessoas, respeitem suas singularidades e propiciem o desenvolvimento de suas autonomias individuais, ao mesmo tempo em que favoreçam o desenvolvimento dos valores de cooperação.

A força e o poder das redes não está nas grandes ações, como dissemos anteriormente, mas nas pessoas que as formam e em sua capacidade de se unirem para multiplicar um sem número de pequenas ações, formando um grande movimento que pode, aos poucos, promover, sim, transformações em nossos padrões políticos, sociais, econômicos e culturais.

Apesar do Governo do Estado do Paraná carecer de uma análise mais aguda das reais variáveis que permeiam o Projeto Escola do Campo, a Casa Familiar Rural é um foco de oposição às peculiaridades dos países periféricos, principalmente ao adequar as estratégias de desenvolvimento a situações conjunturais locais e de efetiva legalidade de um Estado democrático e, assim, da cidadania.

Também podemos perceber que a formação educacional promovida nas Casas Familiares Rurais promove mudanças qualitativas nos atores e instituições envolvidas, conforme hipótese lançada anteriormente nesta pesquisa. Além de possibilitar a maior participação dos cidadãos na gerência da coisa pública, alterar a articulação dos indivíduos com a esfera coletiva e com os padrões de legitimidade que vão garantir os sistemas associativistas necessários à manutenção das pequenas propriedades de forma competitiva no mercado atual.

Em outras palavras, a iniciativa amplia consideravelmente o diálogo entre as organizações da sociedade civil e os agentes públicos por intermédio das parcerias. A inclusão de pequenos agricultores e de pequenos municípios, implementação na formulação, avaliação e controle de políticas públicas, também ajudam a construir um novo tipo de relacionamento entre Estado e sociedade civil. Desta forma, parece que, involuntariamente, o Governo do Estado do Paraná, através da Escola do Campo, acaba gerando capital social, mesmo com a Secretaria da Educação adotando o Projeto apenas como um dos programas de ensino para jovens e adultos. Tal fato a pesquisadora denomina de “capital social involuntário”, já que o capital social gerado pelo Projeto Escola do Campo não é intencional enquanto formulação de política pública.

As relações dos agricultores com a sociedade abrangente estão se realizando em um novo patamar. Do diálogo incentivado pela Casa Familiar Rural, não só no âmbito da família, mas também entre os agricultores, resulta o aumento da capacidade de análise dos agricultores na busca de soluções para situação atual da agricultura familiar no Brasil. A participação dos agricultores nos Conselhos Municipais e nas diversas associações referenda mais uma vez a hipótese da pesquisa ao mostrar-nos que a Escola do Campo funciona como instrumento de fortalecimento de cidadania. Os projetos de desenvolvimento sustentável dos alunos da Casa Familiar Rural nas unidades de produção também vão nessa direção. Muitos projetos associam mais de uma família na sua concretização.

Ao mesmo tempo, temos que ter a certeza de que, se por um lado às comunidades beneficiárias das políticas públicas ou não estejam tecnicamente preparadas para participar da gestão das políticas ou que estas relações contenham uma série de impasses de gestão, por outro, cabe ao poder público preparar e dar condições para que essas pessoas participem, como no caso da Secretaria Estadual da Educação e da Secretaria Estadual da Agricultura do Paraná. Cabe ao poder público informar, educar, e mesmo mobilizar essas pessoas, para que elas se tornem cientes de que podem e devem participar da defesa de seus interesses. Nesta linha de argumento, José Eli da Veiga afirma:

> O que mais faz falta é um arranjo institucional que ajude articulações intermunicipais a diagnosticar os principais problemas rurais de suas respectivas microrregiões, planejar ações de desenvolvimento integrado, e captar os recursos necessários à sua execução. Trata-se de encorajar os municípios rurais a se associarem com o objetivo de valorizar o território que compartilham, fornecendo às associações os meios necessários ao desencadeamento do processo. Ou seja, papel dos governos federais e estaduais deve ser o de estimular iniciativas que no futuro poderão ser autofinanciadas, mas que dificilmente surgirão, ou demorarão muito para surgir, se não houver o indispensável empurrão inicial (VEIGA, 2001: 111).

Porém, Veiga ressalta que não se trata de propor uma simples transferência de recursos a articulações intermunicipais, como o que está acontecendo com o Pronaf, conforme apontamos anteriormente.

A ideia é que essa ajuda da coletividade ao planejamento de ações locais de desenvolvimento rural tenha o caráter de uma contrapartida a determinados compromissos que

deverão ser assumidos por essas articulações. Ou seja, a participação do governo federal deve ser de natureza contratual e não pode se restringir a um repasse de recursos financeiros.

Nos municípios paranaenses, principalmente no meio rural, tem crescido consideravelmente, nos últimos anos, o número de organizações de cunho social e econômico. Muitas delas estão nascendo "de cima para baixo" a partir de iniciativas de agentes externos, inclusive para ter acesso a estes recursos de programas governamentais, reforçando vínculos clientelistas de dependência e dominação. Mas nem tudo é perdido; há, também, bons casos, conforme FAO/INCRA (2000), principalmente nos municípios mais desenvolvidos, de organizações que se estabelecem com base em relações menos verticalizadas. Exemplos disso são as cooperativas de crédito solidário (CRESOL), as associações de mulheres agricultoras como as existentes em Chopinzinho, bem como diversas associações comunitárias.

O mundo global é caracterizado justamente por esta multiplicidade de papéis, inclusive os do Estado. Judith Tendler, por exemplo, numa controvertida publicação, enfrenta criticamente a literatura sobre descentralização. Através de uma pesquisa desenvolvida no Ceará, Tendler (2002) demonstra que o avanço positivo neste Estado é resultado do caráter público centralizador da política da saúde. A pesquisadora aponta para o fortalecimento da sociedade e a resistência da sociedade ao clientelismo, principalmente no que se refere à autonomia dos agentes de saúde em relação aos políticos tradicionais.

Segundo Tendler (2002), a recuperação da credibilidade das instituições públicas facilitou o clima de confiança entre as instituições públicas e a sociedade, além de generalizar o sentimento cooperativo. De certa forma, indiretamente a autora contribuiu para um dos debates mais importantes das últimas décadas sobre fontes de mudança social, já que a abordagem sobre autonomia e extenção do serviço público (neo-institucional) transformou-se no centro dos debates da teoria do capital social (ABA-EL-HAJ, 1999).

Demais autores chamam à atenção para a ampliação das responsabilidades dos municípios, com programas inovadores de alcance local e regional. Pedro Jacobi (2000) afirma, por exemplo, que o sucesso das diversas experiências de gestão local descentralizada depende da capacidade de planejamento e coordenação dos programas pelos órgãos federais e estaduais e que o grande obstáculo para o desenvolvimento saudável das políticas sociais ainda é a escassa capacidade de

planejamento e avaliação das medidas pelos quadros técnicos locais, juntamente com a falta de articulação entre os níveis de governo responsáveis pela sua implementação:

> O maior entrave aos processos de descentralização é o risco de apropriação dos programas sociais pelos detentores tradicionais do poder local. Segundo os críticos dos programas descentralizados, isso gera uma "prefeiturização", podendo os programas sociais sob o controle exclusivo do Executivo (municipal ou estadual) tornar-se objeto de barganhas eleitorais ou de práticas clientelísticas (JACOBI, 2000: 49).

Enfim, é possível encontrar no cenário nacional formas novas de gestão de políticas públicas e em alterações nos processos políticos associados à formulação e implementação das políticas pelas prefeituras e por governos estaduais. As tendências de mudança sugerem a existência de um movimento no sentido de superação de algumas características centrais da gestão pública brasileira, como: centralização decisória e financeira na esfera federal, fragmentação institucional, atuação setorial, clientelismo, padrão verticalizado de tomada de decisões e de gestão, burocratização e padronização de procedimentos, exclusão da sociedade civil dos processos decisórios, impermeabilidade das políticas e das agências estatais ao cidadão e ao usuário e a ausência de controle social e de avaliação de políticas públicas (FARAH, 1997). Entretanto, é um movimento ainda difuso, em que as diferentes experiências enfatizam apenas um aspecto a ser transformado ou um novo sistema de gestão em que todos os aspectos críticos do padrão anterior de gestão sejam alterados.

No caso do Projeto Escola do Campo encontramos um emaranhado de novas configurações políticas e sociais que, de certa forma, caracterizam justamente os impasses trazidos pela era global, ao mesmo tempo em que despertam para "saídas" inovadoras em termos de gestão pública. Em uma época tão turbulenta como o início do século XXI, os limites entre gestão, inovação e cidadania devem ser reconfigurados e é nesse sentido que devemos pensar ou repensar políticas públicas que ofereçam dignidade ao homem do campo, em países tão peculiares como o Brasil...

DOCUMENTOS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SANTA CATARINA, CEPAGRO E ARCAFAR. *Seminário Sobre Casa Familiar Rural*, Santa Catarina, 1995.

BASE PÚBLICA DE DADOS DO ESTADO DO PARANÁ, 2002.

BASE DE DADOS DO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2000.

CENSO AGROPECUÁRIO 1995/96.

Convênio de cooperação técnico-financeira entre a Secretaria de Estado da Educação (SEED), através do Departamento de Ensino Supletivo, e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR), válido de janeiro de 1.996 até dezembro de 1.998 e o convênio vigente de 1 de março de 1.999 até dezembro de 1.999.

FAO/INCRA. *Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável para a Pequena Produção Familiar*. Brasília, 1994.

FAO/INCRA. *Novo Retrato da Agricultura Familiar*: o Brasil Redescoberto. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2001. *Fatos sobre a Educação no Brasil.*

IBGE 1999. *Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.*

IBGE 2002. *Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.*

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. *Participação dos municípios paranaenses na economia do Estado 1990-93*. Curitiba: IPARDES, 1996.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO RURAL DO MUNICÍPIO DE CHOPINZINHO, 1998.

PROGRAMA DE RESGATE DA AGRICULTURA FAMILIAR DO MUNICÍPIO DE CANDÓI; 1998.

PLANO DE GOVERNO DO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. Avança Brasil, 1994.
PLANO DE GOVERNO DO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO, 1998.

PORTAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DESENVOLVIMENTO RURAL (NEAD), 2002.

Relatório do Encontro de Monitores e Professores dos PACs das Escolas do Campo Casas Familiares Rurais. Curitiba, setembro de 1.997

SECRETARIA DO TESOURO NACIONAL (STN) DO MINISTÉRIO DA FAZENDA (MF). Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI, 2002).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABU-EL-HAJ, Jawdat. O debate em torno do capital social: uma revisão crítica. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)*, Rio de Janeiro, n. 47, I semestre de 1999.

ABROMOVAY, Ricardo (org.). *Juventude e Agricultura Familiar: Desafios dos novos padrões sucessórios*. Edições UNESCO, 1998.

ABRAMOVAY, Ricardo; VEIGA, José Eli. *Novas instituições para o desenvolvimento rural:* o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Publicações Seriadas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, abril de 1999.

ABRAMOVAY, Ricardo. *Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo*. Publicações Seriadas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, janeiro de 2000 a.

ABRAMOVAY, Ricardo. O capital social dos territórios: Repensando o Desenvolvimento Rural. *Economia Aplicada*. v. IV, n.2, abril/junho, 2000 b.

ABRAMOVAY, Ricardo. Conselhos além dos limites. *Estudos Avançados.* Universidade de São Paulo, Volume 15, número 43, setembro/dezembro de 2001.

AMARAL FILHO, Jair. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista**.** *Planejamento e Políticas Públicas***.** Brasília, IPEA, n. 14, dez, 1996.

ALMEIDA, Ângela (org.). *Pensando a família no Brasil*: da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e Políticas Sociais. In: AFFONSO, Rui de Brito A. e SILVA, Pedro Luiz de B. (orgs). *Descentralização e políticas sociais*. São Paulo: FUNDAP, 1996.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Redescobrindo a Família Rural. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, junho de 1986.

ALVES, Mário Aquino. *Terceiro Setor:* o dialogismo polêmico. Dissertação (Doutorado). Curso de Pós-Graduação, FGV/EAESP. São Paulo, 2002.

ALVEZ, R. *Filosofia da ciência*: introdução ao jogo e suas regras. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALTVATER, E. *O preço da riqueza.* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

ANJOS, Flávio Sacco. *Agricultura familiar em transformação:* o caso dos colonosoperários de Massaranduba. Santa Catarina: Universitária, Pelotas, 1995.

ANUATTI NETO, Francisco & FERNANDES, G. Grau de cobertura e resultados econômicos do ensino supletivo no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 54, n.2, abril/junho, 2000, p. 165-188.

ARANTES, Antônio (org.). *Colcha de retalhos*: estudos sobre a família no Brasil. Campinas: Unicamp, 1994.

ARBEX JUNIOR, José. *Guerra fria:* terror de Estado, política e cultura. São Paulo: Moderna, 1997.

ARRETCHE, Marta & RODRIGUEZ, Vicente. *Descentralização das políticas sociais no Brasil.* São Paulo: Fundap, 2000.

AZEVEDO, I. B. de. *O prazer da produção científica*: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1993.

BARROS, A. J. P. & LEHEFELD, N. A de S. *Fundamentos de metodologia*: um guia para a iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

BARROS, R. & MENDONÇA, R. Os determinantes da desigualdade no Brasil. In: *A Economia Brasileira em perspectiva.* Rio de Janeiro, Ipea, 1996.

BARROS, R., MENDONÇA, R. & PERELLI, R.C. A eficiência do Plano Nacional de Qualificação Profissional como instrumento de combate à pobreza no Brasil: os casos de Pernambuco e Mato Grosso. In: SEMINÁRIO DESIGUALDADE E POBREZA NO BRASIL. *Anais...* Rio de Janeiro, IPEA, 1999.

BARUFFI, Helder & CIMADON, Aristides. *Educação rural:* elementos para um plano de trabalho nas escolas municipais. Porto Alegre: Evangraf, 1989.

BAUER, Ruben. *Gestão da mudança:* caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999.

BENKO. George. *La Ciencia Regional***.** Bahia-Blanca, Universidad Nacional del Sur, 1999.

BIALOSKORSKI NETO, Sigismundo. Governança Cooperativa, Capital Social e Valor da Produção na Agricultura: um Ensaio Analítico. XXXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, Recife, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. Avaliação na gestão de organizações educacionais. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação.* v.3, n. 9, p. 401-409, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

BOYTE, Harry C. & KARI, Nancy N. *Building America:* the democratic promise of public work. Philadelphia, Temple University Press, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *"Casa de Escola":* cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1984.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. *Revista do Serviço Público*, ano 47, vol. 120, n.1, Brasília: ENAP, janeiro/abril de 1996a.

_____. *Crise Econômica e reforma do Estado no Brasil.* Para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996b.

BUARQUE, Cristovam. *Admirável mundo atual.* São Paulo: Geração Editorial, 2001.

Cadernos do Observatório. A Educação Brasileira na Década de 90. n. 2, outubro, 2000.

CALVO, Salvador C. La educación en los valores. *La Factoría***.** Colomers, n.º 3, jun, 1997.

CAMARANO, Ana Amélia & ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:* panoramos dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro, IPEA, 1999.

CARDOSO, Alessandra. *Transformações recentes no meio rural:* a emergência de novas atividades. São Paulo: Instituto de Economia da USP, 1999.

CARNEIRO, Maria José. Política pública e agricultura familiar: uma leitura do PRONAF. São Paulo: Instituto de Economia da USP, 1999.

CARNEIRO, Maria José. O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais, In DA SILVA, Francisco C.T. *et al*. *Mundo rural e política:* ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CASEY, John. Las Organizaciones no gobernamentales: su paple em la políticas públicas. *GAPP*, nº 5 –6, 1996.

CAVALCANTI, Bianor Scelza. Implementação de Programas Sociais de Massa: a gestão estratégica no contexto interorganizacional da política pública. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n 93, janeiro/abril , 1998. p. 73-89.

CERRI, Cláudio. Fim da utopia geográfica. *Globo Rural*, Rio de Janeiro, n.117, p. 46-63, julho de 1995.

CHIZZIOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COHEN, David. A nova Ordem – Mundo Instável. *Revista Exame.* Vol. I, P. 16-18 – 1999.

COLEMAN, James. *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

COSTA, Sérgio. Movimentos sociais, democratização e construção de esferas públicas locais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, outubro, 1997. p. 121-134.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. *Perspectiva,* São Paulo, v.22, n.1, 1999, p. 41-60.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*, Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. Cidadania, cultura e sujeitos. In: SPINK, Mary Jane (org.). *A cidadania em construção* – Uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1997.

D'AMBROSIO, U. *Transdisciplinariedade*. São Paulo: Palas Atena, 1997.

DEMARCO, Diogo Joel. *Uma análise do Projeto Escola do Campo* - Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia das ciências*. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista:* noções de política social participativa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.

DEMO, Pedro. Lógica e democracia da avaliação. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v .3, n. 8, p. 323-330, 1995.

DEMO, Pedro. *Exclusão social* – categorias novas para realidades velhas. Ser Social. Brasília: UnB, n. 6, 1998.

DERTOUZOS, Michael L. *O que será:* como o novo mundo da informação transformará nossas vidas. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.

DRUCKER *apud* DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. *Estudos Avançados*, 1998, p.132.

DUPAS, Gilberto. A lógica da economia global e a exclusão social. *Revista Estudos Avançados.* São Paulo, v.12, n.34, p.121-159, set./out de 1998.

DUPAS, Gilberto. *Economia global e exclusão social*. 3. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. São Paulo: *Novos Estudos CEBRAP*, no. 51, julho de 1998.

DURSTON, John. Juventude rural, modernidade e democracia: desafios para os anos noventa. In: *Juventude e Desenvolvimento Rural no Cone Sul Latinoamericano*. Série Documentos Temáticos. Rio Grande do Sul, 1994.

ECO, U. *Metodologia*: como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1989.

EVANS, Peter. *Embedded autonomy:* states and industrial transformation. Princeton: PrincetonUniversity Press, 1995.

EVANS, Peter, RUESCHEMEYER, Dietrich & SKOCPOL, Theda. *Bringing the State Back*. New York: Cambridge University Press, 1985.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gestão do setor público e reforma da educação no Brasil. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), 19., 1995, João Pessoa, *Anais...* João Pessoa, 1995.

FARAH, Marta Ferreira Santos. *Governo local e novas formas de provisão e gestão de serviços públicos no Brasil.* Publicações Seriadas da Escola de Administração de Empresas de São Paulo/ FGV, julho, 1997.

FERGUSON, Adam. Nations and civilizations. *In:* RUNDELL, John & MENNELL, Stephen. *Classical Readings in Culture and Civilization***.** New York, Routledge, 1988.

FIORI, José L. *Globalização, Estados Nacionais e Políticas Públicas.* Rio de Janeiro, IEI/UFRJ. Texto para discussão n.º 303, 1993.

FLEURY, Sonia. *Estado sem cidadãos*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1994.

_____. Política Social, Exclusion y Equidad em América Latina em Los 90. *Revista Nueva Sociedad,* n. 1, Buenos Aires, 1999.

FLORES, Simão e outros. *Desempenho da pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais de Barracão em Santo Antônio do Sudoeste.* Monografia (Especialização de Adultos). PUC, Curitiba, 1991.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Globalização e crise do estado nacional. São Paulo. *Revista de Administração de Empresas*, v.40, n.2, abr./jn., 2000.

FRANCESQUET, Cleusa Gowacki. *A educação na Casa Familiar Rural.* Francisco Beltrão (PR): Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel), 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUKUYAMA, Francis. *Trust:* the social virtues and the creation of prosperity. New York, The Free Press, 1995.

GIDDENS, Anthony. *Conseqüências da modernidade.* São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GILES, T, R. *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: EDUSP, 1975.

GILLY, Pierre. *Estudos sobre Pedagogia da Alternância.* Curitiba: 1995, mimeo.

GNOATTO, Almir Antônio. *A Casa Familiar Rural e a Pedagogia de Alternância*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação. Unesp: Marília, 2000.

GOMES NETO, João Batista & ROSENBERG, Lia. *Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação*. Disponível em http://www.inep.gov.br. Acesso em 2000.

GRAZIANO DA SILVA, José. *Resistir, resistir, resistir:* Considerações acerca do futuro do campesinato no Brasil. São Paulo: UNICAMP, 1995.

GRAZIANO DA SILVA, José. *O novo rural brasileiro*. Campinas: Instituto de Economia, Unicamp (Série Pesquisas, 1), 1999a.

GRAZIANO DA SILVA, José. *Por uma reforma agrária não essencialmente agrícola.* Instituto de Economia da USP, 1999b.

GRAZIANO DA SILVA, José. O fim do êxodo rural. *Revista Globo Rural*. Edição 186, abril de 2001 a. Internet: Disponível em http://globorural.globo.com/edic/186/tendencias.htm. Acesso em abril/2001.

GRAZIANO DA SILVA, José. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo, Volume 15, número 43, setembro/dezembro de 2001 b.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUIMARÃES, Roberto P. El desarrollo sustentable: propuesta alternativa o retorica neoliberal. *Revista EURE***.** Santiago de Chile, vol. XX, n.º 61, dez, 1994.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiros. BRASIL –500 anos de periferia. *Revista Rumos,* nº 165, outubro de 1999.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAYGERT, Maria Lúcia. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

HEIZEMBERG, W. *A parte e o todo*. Rio de Janeiro: Contraponto,1996.

HELLER, Agnes & FEHÉR, Ferenc. *A condição política pós-moderna.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

IANNI, Otávio. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo, Brasiliense, 1984.

IANNI, Otávio. *A sociedade global*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IANNI, Otávio. *A era do globalismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

JACOBI, Pedro. O desenvolvimento sustentável e a inovação na Gestão. *Paper* distribuído no Programa Gestão Pública e Cidadania da Fundação Getúlio Vargas e da Fundação Ford, em julho de 1999.

JACOBI, Pedro. *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KAGEYAMA, Ângela. *Pluriatividade e Ruralidade:* Alguns aspectos metodológicos, Instituto de Economia da USP, 1999.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar/Edusp, 1980.

KLIJN, Erik-Hans. *Analysins and managins policy processes in complex netwoks:* a theoretical Examination of the concept polycy network and its problems, 1999.

KLIKSBERG, Bernardo. Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista da Cepal,* Santiago do Chile, Dezembro, 1999, p. 86-101.

KLIKSBERG, Bernardo. Gerência Social: Dilemas gerenciais e experiências inovadoras. In KLIKSBERG, Bernardo (org). *Pobreza, uma questão Inadiável.* Brasília: ENAP, 1994, p. 127-146.

KLIKSBERG, Bernardo. *Como transformar o Estado.* Para além de mitos e dogmas. Fundação Escola Nacional de Administração Pública - ENAP. Brasília: Biblioteca de Administração Pública, 1992.

KLIKSBERG, Bernardo. *Un tema estrategico:* el rol del capital social y la cultura en el processo de desarrollo. College Park, Issues in Culture, Democracy and Development n. 1, 1999.

KOLLOCK, Peter. The economies of online cooperation: gifts and public goods in cyberspace. *In:* SMITH, Marc & KOLLOCK, Peter. *Communities in Cyberspace.* London, Routledge, 1999.

LAMARCHE, Hugues. *A agricultura familiar*. Campinas: Unicamp, 1993.

LAMARCHE, Hugues (Coord.) *A agricultura familiar, comparação internacional, uma realidade multiforme*. Volume I. e *Do mito à realidade*, Volume II. Campinas: UNICAMP, 1998.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPA, Jair dos Santos & NEIVA Cláudio C. Avaliação em Educação: comentários sobre desempenho e qualidade. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação.* v. 4, n. 12, 1996, p. 209-236.

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

LEITE, Sérgio (org.) *Políticas públicas e agricultura no Brasil*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

LIMA, M. P. *Inquérito sociológico*: problemas de metodologia. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

LOIOLA, Elisabeth & MOURA, Suzana. *Análise de redes:* uma contribuição aos estudos organizacionais, 1996.

LOURENÇO, Gilmar Mendes. Retaguarda institucional das transformações econômicas do Paraná. *Análise Conjuntural*, v. 22, n. 11-12, novembro/dezembro, 2000, p. 3-36.

LUNGARZO, C. *O que é ciência*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MANN, P. H.. *Métodos de investigação sociológica*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1983.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*: o homem unidimensional. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MANKIW, N.G. *Introdução à Economia*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARCELINO, Gileno Fernandes. *Governo, Imagem e Sociedade*. Coleção Administração Pública. Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público - FUNCEP, 1988.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*: o homem unidimensional. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARINHO, P. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.

MARTINS, José de Souza. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. *Estudos Avançados da USP*, São Paulo, v. 14, n. 38, janeiro/abril, 2000. p. 268-278.

MARTINS, G. A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1988 a.

MARTINS, J. & BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.

MARTINS, Luciano. *Estado capitalista e burocracia no Brasil pós 64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MELLO, Sylvia Leser. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: Cortez/EDUC, 2. Edição, 1997.

MELO NETO, Francisco Paulo & FROES, César. *Responsabilidade social e cidadania empresarial:* a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MENDES, Vannildo. Avaliação mostra ensino ruim em todo país. *O Globo*, 26/11/1998.

MENDRAS, Henri. *Sociedades Camponesas*. Zahar Editora: Rio de Janeiro, 1978.

MIDGLEY, James. Política social, estado e participação da comunidade. In: KLIKSBERG, Bernardo (org). *Pobreza,* uma questão inadiável. Brasília: ENAP, 1994, p. 254-266.

MISOCZKY, Maria Ceci Araújo. *Desempenho e qualidades no campo das organizações públicas.* Rio de Janeiro: EBAPE/FGV, 2001.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. *O método 4*: as idéias. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MOURA, Margarida Maria. *Os herdeiros da terra*. São Paulo: Hucitec, 1978.

MOURA, Margarida Maria. *Camponeses*. São Paulo: Ática, 1986.

MOURA, Margarida Maria. *Revista dos Tribunais*, ANPOCS, São Paulo, 1988.

MOURA, Olga Nogueira de S. & BEZERRA NETO, Pedro dos S. *Ocupações nãoagrícolas:* Novas opções de emprego no campo. Instituto de Economia da USP, 1999.

MUSSOI, Eros Marion. *Juventude rural:* em busca de um trabalho sob nova dinâmica. Documento 142 da EPAGRI, 1993.

MUSUMECI, Leonarda. *O Mito da terra liberta.* São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. Anpocs, 1988.

MUELLER, Charles. A racionalidade, o poder e a formulação de políticas agrícolas no Brasil. *Revista de Economia Rural*, Brasília, v. 21, n.2, abril/junho, 1983. p. 157-172.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. *Estudos Avançados*. Universidade de São Paulo, Volume 15, número 43, setembro/dezembro de 2001.

NEJAMKIS, Facundo. Capital social y desigualdade social. Un caso: el fondo del Conurbano Bonarense. *Documentos CLAD.* Caracas, CLAD, 1999.

NICHOLLS, William H. Southern tradition and regional economic progress. *In:* FRIEDMANN, John & ALONSO, William. *Regional Development and Planning: a reader.* Cambridge, M.I.T. Press, 1969.

NICOLESCU, B. A prática da Transdisciplinariedade. ENCONTRO CATALIZADOS DO CETRANS - ESCOLA DO FUTURO – USP, 1., 1999a, Itatiba, *Anais...* Disponível em < HYPERLINK http://www.cetrans.futuro.usp/palestra_ bassarab.htm.>

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinariedade*. São Paulo: Trion, 1999b.

NIJKAMP, Peter et al. Regional sustainable development and natural resource use. *In:* WORLD BANK. *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics.* Washington, World Bank, 1990.

NISKIER, Arnaldo. *LDB:* A nova lei da educação: tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro, 1996.

NOGUEIRA. Marco Aurélio. *As possibilidades da política:* idéias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOVAES, Washington. Dilemas do desenvolvimento agrário. *Estudos Avançados. Universidade de São Paulo,* Volume 15, número 43, setembro/dezembro de 2001.

O'DONELL, Guillermo. Accountability Horizontal e Novas Poliarquias. *Lua Nova*, São Paulo, n.44, 1998, p. 27-54.

O'DONNEL, Guillermo. Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais - Uma visão latino-Americana com uma rápida olhada em países pós comunistas. *Revista Novos Estudos do CEBRAP,* n. 36, 1993.

_____ & REIS, Fábio Wanderley. *A democracia no Brasil:* dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988.

OLIVEN, Ruben. *A parte e o todo:* a diversidade cultural no Brasil-Nação. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

OSBORNE, David & GAEBLER, Ted. *Reinventando o Governo.* Como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1994.

PASSADOR, João Luiz. *Política metrológica nos anos 90:* Um estudo das novas relações entre o setor público e o setor privado. São Paulo: EAESP/FGV, 2000. 179 p. (Tese de doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação da EAESP/FGV).

PASSADOR, Cláudia Souza. Projeto Escola do Campo – Casas Familiares Rurais. In: FARAH, Marta Ferreira Santos & BARBOZA, Hélio Batista. *Novas experiências de gestão pública e cidadania*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PASSADOR, Cláudia Souza. Apontamentos sobre o Projeto Escola do Campo do Estado do Paraná: criação de "capital social involuntário"? CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL (SOBER), XL, *Anais...,* Passo Fundo, 2002.

PECI, Alketa. Pensar e agir em rede: implicações na gestão das políticas públicas. *Revista de Administração Pública*. Fundação Getulio Vargas, 1999.

PERROT, Michele. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1988.

PEREIRA, O. *O que é teoria.* 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PESSOTI, Alda Luzia. *Ensino médio rural:* as contradições da formação em alternância. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

PRIM, Lorena de F. *Agricultura de grupo e projeto camponês:* avanços e limites na construção da cidadania – o Movimento de Cooperação Agrícola no Oeste Catarinense. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

PUTNAM, Robert. *Making democracy work:* civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press, 1993.

PUTNAM, Robert. *Comunidade e Democracia:* a experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

PUTNAM, Robert. Bowling Alone: Ámerica´s Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, v.6, n. 1, p. 65-78, 1995.

REZENDE, Flávio da Cunha. *Finanças Públicas*. São Paulo: Atlas, 2001.

RICCI, Rudá. *Esboços de uma nova concepção de educação no meio rural brasileiro.* Atlas: São Paulo, 1996.

ROUTLEDGE, Bryan & AMSBERG, Joachim. *Endogeneous social capital.* Pittsburgh, Carnegie Mellon University. (Mimeo), 1996.

ROVERE, Mario. *Redes en salud un nuevo paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad. Rosario*: Secretaria de Salud Pública Municipalidad de Rosario, Republica Argentina, 1998.

RUIZ, J. A. *Metodologia científica*: guia para eficiência nos estudos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SABATIER, P. A. Toward better theories of the policy process. In *Political Science & Politics*, jun 1991, p. 144-173.

SABATIER, P. A. & JENKINS-SMITH H. C. *Policy change and learning*: an advocacy coalition approach. Boulder: Westview Press, 1993.

SACHS, Ignacy. Brasil Rural: da redescoberta à invenção. .*Estudos Avançados.* Universidade de São Paulo, Volume 15, número 43, setembro/dezembro de 2001.

SANROMÀ, Manuel. Las redes ciudadanas. *La Factoría*. Colomers, n.º 8, fev, 1999.

SANTOS, Boaventura S. *Pelas mãos de Alice*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa - *Folha de São Paulo*, 21 de maio de 2001, A4 seção Brasil.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização.* São Paulo: Record, 2000.

SARAVIA, Enrique. Redes, organizações em rede e organizações virtuais. As novas configurações organizacionais. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão (RPBG)*. Rio de Janeiro: FGV/EBAPE, volume 1, n.1, abril/junho 2002. 18-23.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SCHNEIDER, Sérgio. *As transformações recentes da agricultura familiar no RS:* O caso da agricultura em tempo parcial. Porto Alegre: Ensaios FEE, 1995.

SCHNEIDER, Sérgio. *Da crise da sociologia rural à emergência da sociologia da agricultura:* Reflexões a partir da experiência norte-americana. São Paulo: Instituto de Economia da USP, 1999.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 17ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Eurides Brito da; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Como entender e aplicar a nova LDB:* lei nº 9394/96. São Paulo: Pioneira, 1997.

SILVESTRO, Milton Luiz *et alli. Os impasses sociais da sucessão hereditária*. Florianópolis: Epagri; Brasília: NEAD/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

SINGER, Paul & SOUZA, André Ricardo de. *A economia solidária no Brasil:* A autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2000.

SPINK, Peter. Reforma administrativa, modelos e processos: uma outra administração para o desenvolvimento. *Revista de Administração Pública*, I, Nov/Mai, 1992.

_____. Descentralização: luto ou luta. In: FISCHER, T. *Poder local:* governo e cidadania. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1993.

SPINK, P. Possibilidades técnicas e imperativos políticos em 70 anos de reforma administrativa. In BRESSER PEREIRA, L. C. & SPINK, P. (orgs.) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.

SROUR, R.H. *Modos de produção*: elementos da problemática. Rio de Janeiro: Graal. (Biblioteca de Ciências Sociais: coleção metodologia, v.7), 1978.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo; CARVALHO, Helena Mussi de; SUÁREZ, Mireya; & SILVA, Juraci de Souza. *Perspectiva de gênero na produção rural.* Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 1994.

TENDLER, Judith. *Bom governo nos trópicos* - uma visão crítica. Brasília, ENAP, 2002.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo, Atlas, 1997.

TORCAL, Mariano & MONTERO, José R. *Facets of social capital in new democracies. The formation and consequences of social capital in Spain.* Chicago, Kellog Institute working paper n.º 259, 1988.

VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio. *Desarrollo local.* Una estrategia de creación de empleo**.** Madrid, Ed. Pirámide, 1988.

VEIGA, José Eli. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. *Estudos Avançados.* Universidade de São Paulo, Volume 15, número 43, setembro/dezembro de 2001.

VERBA, Sidney. et. al. *Voice and equality:* civic voluntarism in american politics. Cambridge, Harvard Universiy Press, 1995.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo autoritário e campesinato*. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

VELHO, Otávio Guilherme*. Sociedade e agricultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VESENTINI, José William*. Brasil, sociedade e Espaço.* São Paulo: Ática, 1999.

VIEIRA, S. *Como escrever uma tese*. São Paulo: Pioneira, 1991.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização.* Rio de Janeiro, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *Raízes históricas do campesinato brasileiro.* XX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT 17. Processos Sociais Agrários, Caxambu, MG, 1996.

WOORTMANN, Ellen. *Herdeiros, parentes e compadres.* Colonos do sul e sitiantes do nordeste. Brasília: UNB, 1995.

WOORTMANN, Klass. O campesinato como ordem moral. ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO/87. Rio de Janeiro: Editora UNB/Tempo Brasileiro, 1990.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, Geraldo Medeiros. Enfoques sobre agricultura brasileira. *Cad. Est. Soc*., Recife, v.14, n.2, julho/dezembro, 1988. p. 195-222.

ARRETCHE, Marta T. Tendências sobre o Estudo sobre Avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) *Avaliação de políticas sociais:* uma questão em debate. São Paulo: Cortez/Iee, 1998, p.29-39.

ASSUMPÇÃO, Antônio Gomes; GALINA, Laudenir Aparecido & CONSONI, Reinaldo. Mudanças no Padrão de Desenvolvimento Agroindustrial: o caso do Norte do Paraná. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v. 28, n.4, outubro/dezembro, 1990. p. 133-142.

AVELAR, Lúcia & LIMA, Fernão Dias. Lentas Mudanças: o voto e a política tradicional. *Lua Nova*, São Paulo, n.49, 2000, p. 195-222.

BEBBINGHTON, R. Capitals and Capabilities: a Framework for Analyzing Peasant Viability, Rural Livelihoods and Powerty. *World Development*. V. 27, n.12, p.2021-2044, 1999.

BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. *Modernização reflexiva:* política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BENEVIDES, Maria Victória. *A cidadania ativa:* referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BIALOSKORSKI NETO, Sigismundo. Changes in the Braziliam Social Economy and Institutional Environment in the Cooperatives Development. Ribeirão Preto, FEA-RP/USP, *Série Texto para Discussão*, n.8, 2000.

BILAC, Elisabete D. *Famílias de trabalhadores:* estratégias de sobrevivência, São Paulo: Símbolo, 1978.

BIRNER, Andreas. et. al. Local Development Initiatives – an intercultural comparision: life strategies and global structure change. Wien, Institut für Raumplanung und Regionalentwicklung - *IRR Discussion Paper* n.º 51, 1995.

BITTENCOURT, Gilson Alceu & BIANCHINI, Valter. *A agricultura familiar na região sul do Brasil*, FAO/INCRA, 1996.

BOISIER, Sergio E. *Sociedad Civil, Participacion, Conocimiento y Gestion Territorial.* Santiago de Chile, ILPES, 1997.

BOLETIM DO DESER. Números 103, agosto/99 e 105, setembro/99, Curitiba.

BOTH, Elizabeth. *Família e rede social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

Cadernos de Ciência Política. Redesenhando a Democracia Radical. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 10, 1998.

CAMPELO DE SOUZA, Maria do Carmo. *Estado e partidos políticos no Brasil*. São Paulo: Alfa - Ômega , 1976.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Plantar, Colher, Comer*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. A Universidade Competitiva. In: A Reforma Administrativa na Imprensa. Brasília: *Cadernos MARE da Reforma do Estado*, 1997.

_____ & SPINK, Peter (orgs.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRUSCHINI, M. C. A. Resenha: A teoria crítica da família. In: *Cadernos de Pesquisa* n° 37, São Paulo, 1981.

CAMPAGNONE, Marcos Camargo. *Gerência municipal e capacidade de governo em nível local*. Dissertação (Doutorado). Curso de Pós-Graduação. FGV/EAESP, São Paulo, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

CASTILLO, Jaime. Lo local y lo internacional. La importancia de las redes de colaboracion. *In: El desarrollo Local: una nueva política regional para vivir mejor?* Valencia, UIMP, 1992.

CAVALCANTI, Bianor Scelza. Gestão pública interada: implicações para a formulação de teorias, modernização administrativa e ensino da administração pública. *Revista de Administração Pública*. Rio de janeiro, Fundação Getulio Vargas, (25) 3: 173-84, jul./set., 1991.

COUTO FILHO, Vitor de Athayde & COUTO, Vitor de Athayde. *Novos mundos rurais e ocupação familiar*, Instituto de Economia da USP, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa, interações e ênfases. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação Universitária em Questão, reformas do Estado e da educação superior.* Campinas: Autores Associados, 1997.

DIEGUES, Antônio Carlos. *O mito da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

DIRVEN, Martine. El papel de los agentes en las políticas agrícolas: intenciones y realidad. *Revista da Cepal*, Santiago do Chile, agosto de 1999, p. 172 -186.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DRAIBE, Sonia Miriam. Uma nova institucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. *Perspectiva,* São Paulo, v. 11, n.4, 1997, p. 3-16.

DUARTE, L. F. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DUARTE, Valdir P. *Construindo Escola na Roça – Escolas Comunitárias de Agricultores – No Rebrotar da Esperança*, ASSESOAR, Paraná, 1997.

DUMONT, Louis. *O individualismo* – uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Estudos Avançados da USP. Dossiê Globalização, São Paulo, v.11, n.29, 1997.

FALCÃO FILHO, José Leão. A qualidade na escola. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 5, n. 16, 1997, p. 313-326.

FARIA, Regina M. Avaliação de Programas Sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (org.) *Avaliação de políticas sociais:* uma questão em debate. São Paulo: Cortez/Iee, 1998, p.41-49.

FIGUEIRA, Sérvulo. *Uma nova família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FONSECA, Cláudia. Crianças em circulação. *Revista Ciência Hoje*, n° 65, 1990.

FONSECA, Cláudia. *A história social no estudo da família:* uma excursão interdisciplinar. Rio de Janeiro: BIB, 1983.

FORRESTER,V. *O horror econômico*, São Paulo, Unesp, 1997.

FRITSCH, W. and FRANCO, G. Política industrial, competividade e industrialização: Aspectos da Experiência Brasileira Recente. *Pesquisa e Políticas Públicas*, n. 3, 1990.

GAIGER, Luiz Inácio G. Entre as razões de crer e a crença na razão – Mobilização coletiva e mudança cultural no campesinato meridional, in *Revista Brasileira de Ciências Sociais - ANPOCS*, número 27, ano 10, São Paulo, fevereiro de 1995.

GARCIA, Fernando Coutinho. Modernização e reforma administrativa no Brasil: uma interpretação dos impasses de um projeto alternativo. In *Modernização Administrativa, Coletânea de Monografias IPEA*. Brasília: Temor, 1978.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Ciro & UNGER, Roberto Mangabeira. *O próximo passo.* Uma alternativa prática ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

GONÇALVES, Marilson Alves & BRESCANCINE, Ana Maria. Das burocracias à publicização. A arquitetura "Bresser" da Reforma Administrativa. *Revista. RAE Light*, São Paulo, janeiro/fevereiro de 1995.

GOODLAND, R. *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*. Madri: Trota. 1998.

GODARD, O. et al. Desarrollo endógeno y diferenciacion de espacios de desarrollo: un esquema de analisis para el desarrollo local. *Estudos Territoriales***.** Madrid, nº 24, 1987.

GRAMKOW, Márcia Maria. *O colono da cana* – Estudo sobre as unidades de produção familiares do Vale do Rio Tijucas. Dissertação (Mestrado). Curso de Ciências Sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1983.

GROSSI, Míriam Pillar (organizadora). *Trabalho de campo e subjetividade.* Grupo de Estudos de Gênero e Subjetividade, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, Santa Catarina, 1992.

GRZYBOWSKI, Cândido. *O saber dos camponeses em face do saber dos técnicos.* FASE, 1987.

HOBSBAWN, Eric. & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984.

JORNAL TERRA SOLIDÁRIA, Números 1, 2 e 3, Publicação da Escola Sul, DESER e Fórum Sul dos Rurais da CUT, 1999.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Organizador). *Família brasileira, a base de tudo*. Brasília: Cortez e UNICEF, 1998.

MACEDO, Carmem. *A reprodução da desigualdade:* um projeto de vida familiar de um grupo operário. São Paulo: Vértice, 1985.

MACEDO, Mariano de Matos. Novas perspectiva da questão social no Brasil. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n 93, janeiro/abril, 1998, p. 37-49.

LIMA, Rodne de Oliveira. Progresso técnico e evolução econômica no processo de modernização da agricultura capitalista. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v. 37, n.4, outubro/dezembro, 1999. p. 9-32.

LOCKS, Geraldo Augusto. *Identidade dos agricultores familiares brasileiros de São José do Cerrito – SC.* Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

MARTINS, G. A. Epistemologia da pesquisa em administração. CONFERÊNCIA BALAS 98 - BUSINESS ASSOCIATION OF LATIN AMERICA STUDIES, South Padre Island, Texas, EUA, *Anais...* Texas, p. 140, 1998b.

MATTEI, Lauro. *As ocupações não-agrícolas no meio rural catarinense na década de 90.* Instituto de Economia da USP, 1999.

MATTEI, Lauro. *A pluriatividade no contexto do desenvolvimento rural catarinense.* Instituto de Economia da USP, 1999

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. *Teoria Geral da Administração:* da escola científica à competitividade na economia globalizada. São Paulo: Atlas, 2000.

MELLO, G. e outros. *Estado e Educação.* Campinas: Papirus/Cedes, 1992. p. 9-30.

MELLO, Guiomar Namo. Políticas Públicas de Educação. *Estudos Avançados da USP,* n. 13, setembro/dezembro de 1991.

MERQUIOR, José Guilherme. *Liberalism old and new.* Boston: Twayne Publishers, 1991.

MEREGE, Luiz Carlos & ALVES, Mário Aquino. Desenvolvendo a filantropia empresarial através da educação: uma experiência brasileira. São Paulo: *Cadernos do Terceiro Setor,* Centro de Estudos do Terceiro Setor - EAESP/Fundação Getúlio Vargas, novembro de 1997.MENDRAS, Henri. *Sociedades Camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea:* a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record. 1997.

NEVES, Delma Pessanha. *Assentamento rural:* reforma agrária em migalhas. EDUFF, Niterói, 1997.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar: questões metodológicas. *Revista Associação Brasileira de Reforma Agrária*, Volume 25, Campinas, 1995.

PANZUTTI, N. da P. M. Mulher rural: eminência oculta. *Informações Econômicas,* São Paulo, v. 26, n. 3, p. 9-22, 1996.

PATTO, M.H. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queiroz, 1993.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. *Terra à vista... e ao longe*. Santa Catarina: Editora da UFSC,1996.

PORTES, Alejandro & LANDOLT, Patricia. The downside of social capital. *The American Prospect***.** n.º 26, mai./jun, 1996.

POTTER, Jack M., DIAZ, May N. & FOSTER, George M. *Peasant Society:* a Reader. Boston: Little, Brown and Campany, 1967.

POCHMANN, Márcio. *A década dos mitos*. São Paulo: Contexto, 2001.

POULANTZAS, Nicos.. *O Estado, o poder, o socialismo*. 3. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRZEWORSKI, Adam. On the design of the state: A principal Agent Perspective. Texto apresentado no SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ESTADO NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. Brasília: MARE, 1996.

Revista Banas Ambiental. Ano I, n. 2, outubro de 1999.

RENK, Arlene. *Dicionário nada convencional* – Sobre a exclusão no oeste catarinense. Chapecó: Grifos, 2000.

REZENDE, Flávio da Cunha. Capacidade de Governo, instituições e descentralização: um estudo empírico sobre governos locais no Brasil. *Cad. Est. Soc*., Recife, v.16, n.2, janeiro/junho, 1988, p. 135-145.

RIBEIRO, Darcy Marzulo. Descentralização e políticas sociais: um novo modelo das políticas públicas. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n 93, janeiro/abril, 1998. p. 61-71.

RIBEIRO, Marlene. *Educação básica do campo:* um desafio aos trabalhadores da terra. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família in *A Família Contemporânea em Debate*, São Paulo: Cortez, 1997.

ROVER, Oscar J. & SEIBEL, Erni J. *O dilema da participação política na concepção de diferentes instituições proponentes de uma política de agricultura familiar*, CFH/UFSC, 1999, mimeo.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SALEM, Tânia. *O velho e o novo* – um estudo de papéis e conflitos familiares. Petrópolis: Vozes, 1980.

SARAVIA, Enrique. *As escolas e institutos de administração pública na América Latina diante da crise do Estado.* Rio de Janeiro, EBAPE, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação:* trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAXENIAN, Anna Lee. *Regional advantage:* culture and competition in Silicon Valley and route 128. Cambridge, Harvard University Press, 1994.

SILVA, Pedro Luiz Barros. Reforma do Estado e política social no Brasil. Êxitos, problemas e desafios da coordenação intergovernamental. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n 93, janeiro/abril, 1998, p. 3-26.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Estudos Avançados da USP,* n. 13, setembro/dezembro de 1991.

SEYFERTH, Giralda. Herança e estrutura familiar camponesa. *Boletim do Museu Nacional,* 52, 1985.

SICSÚ, Abraham B. & LIMA, João Policarpo. Fronteiras agrícolas no Brasil: A lógica de sua ocupação recente. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2000. p. 109-138.

SILVA, Enid Rocha. *PRONAF: uma avaliação das ações realizadas no período 1995-98.* Brasília, IPEA, 1999.

STÖHR, Walter B. *Global challenge and local response.* Initiatives for economic regeneration in contemporary Europe. London, Mansell, 1990.

SYMANSII, Heloísa. Teorias e teorias de família, in *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 1997.

TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz (coord.) *A construção da cidadania*. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Participação cidadã na sociedade civil Global. *Lua Nova*, São Paulo, n.46, 1999, p. 135-168.

TEIXEIRA, Hélio Janny; CAMARGO, Ricardo Luiz & SALOMÃO, Sérgio Mattoso. Reconstrução da administração pública: aspectos do caso brasileiro. São Paulo. v 34, n.1, janeiro/março, 1999, p. 53-60.

TERRA SOLIDÁRIA. *População e agricultura familiar na região sul.* Escola Sul. DESER e Fórum Sul dos Rurais da CUT, 2000.

TRAGTEMBERG, M. *A delinqüência acadêmica*: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

THOENIG, Jean-Claude. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. *Revista do Serviço Público.* v. 51, n. 2, 2000, p.55-71.

VELHO, Gilberto. *Desvio e divergência:* uma crítica da patologia social. 4. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura* – Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose* – Antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VIANNA, Aurélio. *Terra de trabalho e terra de negócio* – estratégias de reprodução camponesa. Rio de Janeiro: CEDI, 1990.

VRIES, Michiel S. de. Desenvolvimento na Europa: a idéia das gerações de políticas públicas. *Revista de Administração*. v. 34, n. 1, 1999, p. 29-52.

WILSON, Robert H. Understanding local governance: an international perspective. *Revista de Administração de Empresas*. v. 40, n. 2, 2000, p. 51-63.

WILLIAMSON, Jeffrey. Desigualdade regional e o processo de desenvolvimento nacional: descrição dos padrões. *In:* SCHWARTZMAN, Jacques. *Economia Regional:* textos escolhidos. Belo Horizonte, CEDEPLAR, 1977.

WOLF, Eric R. Parentesco, amizade e relações patrono-cliente em sociedades complexas. *Cadernos de Antropologia*, Universidade de Brasília, 1974.

WOLF, Eric R. *Sociedades camponesas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

WOORTMANN, Klass. A comida, a família e a construção do gênero feminino. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*, número 1, vol. 29, Rio de Janeiro, 1986.

WORLD BANK. *World Development Report 1992 - Development and the Enviroment*. Washington, 1992.

ZALUAR, Alba. Exclusão e políticas públicas: Dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, outubro, 1997, p. 29-47.

ZALUAR, Alba. *Cidadãos não vão ao paraíso*, *juventude e política social.* São Paulo: Escuta/UNICAMP, 1994.