



CASA FAMILIAR RURAL: esfera pública de Gestão Social da Política de Educação do Campo.

Sandro Luis Gaia Pamplona¹

Mario Vasconcellos Sobrinho²

Ana Maria de Albuquerque Vasconcellos³

RESUMO

O estudo objetivou verificar como a Política de Educação do Campo vem se estruturando como fator propício para construção de uma esfera pública nas Casas Familiares Rurais - CFR. As CFR são associações/escolas vinculadas à educação do campo que utilizam a pedagogia da alternância, que foca na valorização das peculiaridades locais, a partir da participação da comunidade. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental em textos e leis sobre o tema, relacionando-os aos princípios da Gestão Social. Identificou-se que a normativa em vigor que trata sobre a educação do campo sugere meios para a estruturação das casas familiares rurais como sendo espaços passíveis de serem considerados esferas públicas, baseadas em princípios da Gestão Social.

PALAVRAS CHAVE: Gestão Social, Educação do Campo, Casa Familiar Rural, Esfera Pública.

ABSTRACT

The study aimed to verify how the Rural Education Policy has been structuring as conducive factor to build a public sphere in Rural Homes - RH. The RH are associations / schools linked to the rural education using the pedagogy of alternation, which focuses on the enhancement of local peculiarities, from the community participation. bibliographical and documentary research on texts and laws were made on the subject, relating them to the principles of Social Management. It was identified that the current legislation that deals with the rural education suggests ways for structuring the RH as insusceptible spaces to be considered public spheres, based on principles of social management.

KEY WORDS: Social Management, Rural Education, Rural Homes, Public Sphere.

INTRODUÇÃO

¹ Discente do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPAD – UNAMA. e-mail: sandrogaia@hotmail.com

² PhD em Estudos do Desenvolvimento. Docente do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPAD – UNAMA. e-mail: mariovasc@ufpa.br

³ PhD em Estudos do Desenvolvimento. Docente do Programa de Pós-Graduação em Administração – PPAD – UNAMA. e-mail: anamaria.vasconcellos@unama.br

Realização:



Apoio:





Até o ano de 1980, no Brasil, existia uma centralização decisória e financeira sobre políticas públicas no nível federal e a execução era função dos estados e municípios, também de forma centralizada, sem a participação da sociedade civil nestes processos (FARAH, 2001). Farah (2001) afirma que o aparato estatal teve um crescimento desordenado, com instituições fragmentadas, e isto dificultou a eficiência e efetividade dos processos relacionados a políticas públicas.

Atualmente, diversos autores vêm estudando ambientes e cenários nos quais a sociedade vem se incluindo como sujeito ativo nos processos relacionados a políticas públicas, de formulação, implementação e avaliação destas políticas (SOUSA, 2012; ANDRADE; VASCONCELLOS, 2016; VASCONCELLOS SOBRINHO; VASCONCELLOS, 2016).

Estes estudos têm enfatizado o caráter descentralizador relacionado a políticas públicas, passando de uma análise sobre a perspectiva regional para a local, decorrentes, principalmente, de pressões que a sociedade vem fazendo ao governo por resultados e transparência em sua gestão (VASCONCELLOS SOBRINHO; VASCONCELLOS, 2016).

A sociedade, neste contexto, em conjunto com o Mercado e o Estado, atua em espaços que os processos decisórios sobre formulação, implementação, avaliação e a própria gestão de políticas públicas possa ocorrer, com ideais de integração, participação e diálogo entre os atores, a fim de desenvolver uma localidade (VASCONCELLOS SOBRINHO; VASCONCELLOS, 2016).

Estes espaços, em nível local, em decorrência, principalmente, da Constituição Federal de 1988, possibilitaram que sociedade, sob uma perspectiva democrática e participativa, ser inserida como sujeito ativo no processo de formulação e implementação de políticas públicas. Alguns destes espaços surgem inicialmente sem forma e organização, mas, com o tempo, organizando-se como movimentos, organizações e associações, dentre outros, objetivando captar os “ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública política” (TENÓRIO *et al.*, 2008, p. 04). Estas organizações tendem a possuir uma natureza social, com interesse coletivo, onde a ação coletiva é fator para edificação de e fortalecimento de suas iniciativas e interesses.

A Casa Familiar Rural – CFR é, neste contexto, uma organização na qual a sociedade está inserida, atuando na perspectiva da Educação do Campo, utilizando a metodologia da Pedagogia da Alternância, através de movimentos sociais buscando a implantação de um espaço escolar que busque incorporar a experiência e vida de seus alunos numa perspectiva política que considere as especificidades locais de uma população rural (RIBEIRO, 2003)

Realização:



Apoio:





Ou seja, a CFR, pela Pedagogia da Alternância, é um espaço onde existe a pretensão de um diálogo entre a necessidade de implementação de uma política de educação de acordo com as características e peculiaridades de uma localidade, no caso a rural. Então, enquanto esfera pública, a Casa Familiar Rural seria um espaço onde a participação e diálogo deveriam ser estimulados, excluindo o imperativo do eleitor/contribuinte ou cliente, fomentando o ideário de

(...) cidadão deliberativo; não só a economia de mercado, mas também a economia social; não é o cálculo utilitário, mas o consenso solidário; não é só o assalariado como mercadoria, mas o trabalhar como sujeito; não é somente a produção como valor de troca, mas igualmente como valor de uso; não é tão somente a responsabilidade técnica, mas, além disso, a responsabilidade social; não é a *res privata*, mas sim a *res pública*; não é o monólogo, mas ao contrário, o diálogo (TENÓRIO, 2005, p.122)

Neste sentido, questiona-se **como as normativas sobre Política de Educação do Campo, através da Pedagogia da Alternância, podem tornar-se base estrutural para construção de uma esfera pública de Gestão Social de Políticas Públicas nas Casas Familiares Rurais, no estado do Pará?**

Assim sendo, o objetivo deste estudo é verificar como a Política de Educação do Campo, em suas bases normativas e legais, vem se estruturando como fator propício para construção de uma esfera pública de Gestão Social de Políticas Públicas nas Casas Familiares Rurais, que utilizam a pedagogia da Alternância como metodologia de ação.

2 GESTÃO SOCIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. GESTÃO SOCIAL

Quando se utiliza do termo gestão social, pode-se ter uma ideia de uma gestão para a sociedade, ou até mesmo relacionar à responsabilidade social que as empresas “devem” possuir, devido, principalmente, ao conceito “assistencialista” que ao termo SOCIAL foi atribuído, fato este que reduz seu sentido.

Gestão Social transcende esta ideia, pois não é sinônimo de transposição dos princípios e postulados da gestão estratégica para uma perspectiva social, mas sim, conforme afirma Tenório (2008), um processo gerencial baseado na dialogicidade, em que existe o compartilhamento da autoridade decisória entre os diversos atores envolvidos, em qualquer sistema social, seja ele da própria Sociedade, do Estado ou do Mercado.

Realização:



Apoio:





Para Tenório (2008), em Gestão Social, a qualificação do substantivo GESTÃO pelo adjetivo SOCIAL, leva ao entendimento como da existência de um “espaço privilegiado de relações sociais no qual todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação” (TENÓRIO, 2008, p. 158), o que mostra a contraposição existente entre a Gestão Social e a Estratégica, pois a primeira busca a substituição da gestão hierarquizada e por competências técnicas da outra, por um processo em que exista maior participação e dialogicidade entre os membros (TENÓRIO, 2007; TENÓRIO, 2013).

A Gestão Social, assim, conforme Cançado, Pereira e Tenório (2013), situa-se entre o Estado, o Mercado e a Sociedade. Isto é capaz de causar uma conversão dos fluxos comunicacionais das esferas públicas em ações e decisões políticas, além de objetivar a sistematização dos saberes alternativos, estruturação de avaliações técnicas especializadas voltadas ao bem comum e o fortalecimento da esfera pública através do municiação desta por informações (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013)

A própria construção do conceito de Gestão Social, segundo Cançado, Pereira e Tenório (2013), surge pela inversão dos pares, anteriormente predominantes, Estado-sociedade e capital-trabalho para Sociedade-Estado e Trabalho-capital, em que sociedade e trabalho passam a ser protagonistas nas relações. Relações estas, conforme os referidos autores, devendo ser intermediadas por uma cidadania deliberativa.

Cançado, Pereira e Tenório (2013), consideram que, a Gestão Social é fundamentada no interesse público; na esfera pública; e na emancipação social, três categorias teóricas que são articuladas na forma de uma ascensão sequencial. Estas categorias abarcam outras como Democracia deliberativa, dialogicidade, emancipação, interesse bem compreendido, comunidades de prática, interorganizações, intersubjetividade, racionalidade, esfera pública, solidariedade e sustentabilidade.

Para este estudo, serão tratadas as categorias participação, dialogicidade, pois trata-se de um estudo sobre a política de educação do campo, estando contidas em seu principal princípio, a gestão democrática.

Tenório (2008 apud CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013) afirma que a cidadania deliberativa, de forma geral, vem a tratar sobre a legitimidade da tomada de decisões através de processos orientados por princípios de inclusão, pluralismo, igualdade participativa, autonomia e bem comum, em que o principal procedimento de prática desta cidadania, na esfera pública, é a própria participação.

Para Bobbio; Matteucci e Pasquino (1991) pode-se entender democracia como método ou conjunto de regras para constituição de governo e formação de decisões com a participação abrangente de toda a comunidade. Sendo esta forma de governo apontada como a mais desejável na atualidade por

Realização:



Apoio:





superar outras como autoritarismo, totalitarismo e o socialismo real, além de ser a que possui maiores chances de emancipar o homem (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013).

Bobbio; Matteucci e Pasquino (1991) afirmam, contudo, que tratar sobre democracia, é necessária a participação dos cidadãos, pois “uma participação insuficiente debilita-a” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1991, p. 8). Tendo, esta participação, a necessidade de superar o “ato de votar”, passando a incluir de forma ativa a sociedade, Estado e mercado, na busca por um desenvolvimento local com cidadania (TENÓRIO *et al.*, 2008)

Assim, a participação está fortemente vinculada à perspectiva de Democracia Deliberativa e de Gestão Social, pois estas se aproximam em conceito quando a participação social torna-se primordial nos processos de gestão democráticos (SILVA, 2013), pois o ato de participar é parte do cotidiano dos indivíduos, conscientemente ou não, pois todos *somos* levados a participar de grupos sociais com intuito de alcançar alguns objetivos impossíveis de serem alcançados em ações individuais (TENÓRIO *et al.*, 2008).

Para Tenório e Rozemberg (1997), a participação ocorre os indivíduos têm consciência sobre seus próprios atos e escolhas; a obtém de forma conquistada; assegura-a sem imposição ou coação; isto por vontade própria, voluntariedade.

A consciência sobre seus próprios atos requer que os indivíduos devam possuir a compreensão do processo que estão vivenciando, caso contrário, podem ser vítimas de algum tipo de dominação ou persuasão, o que ocorre, muitas vezes, por falta de informações e educação, fundamentais para criação e fortalecimento de um senso crítico motivador de ações equalizadoras (TENÓRIO; ROZEMBERG, 1997).

O voluntarismo e a conquista da participação veem em decorrência do senso crítico e da consciência dos atos para um indivíduo, pois ao tomar decisão por vontade própria, sem imposição, coação, violência e intermediação de terceiros, o envolvimento e comprometimento são maiores, pois a legitimidade em assegurar-se da permanência em processos participativos é fruto da conscientização da importância desta num contexto maior que beneficiará a todos (TENÓRIO; ROZEMBERG, 1997)

A própria teoria democrática, desde as proposições de Rousseau até as teorizações mais atuais, tem mostrado certa relação com o conceito de deliberação (MANIN; STEIN; MANSBRIDGE, 1987). Habermas (1994) e Rawls (1971), utilizaram este termo com diferentes significados, sendo que o primeiro entendeu como sendo um processo onde agentes avaliam determinadas questões e, o segundo, como o momento no qual a tomada de decisão ocorre.

Realização:



Apoio:





Para Oliveira, Pereira e de Oliveira (2010, p. 423), a essência da democracia deliberativa, então, é uma “construção coletiva de decisões por meio do diálogo entre indivíduos politicamente iguais e pode ser exercida em diferentes contextos. Esses autores reforçam ao informar a necessidade de concepção de estruturas e regras de interação e pactuação, busca por consensos racionais, pluralidade de visões e interesses, além de que a

participação em larga escala colocam em evidência aspectos como a argumentação pública (e não a simples votação), a simetria de forças entre sociedade e Estado, a delegação de poderes (representação) e o potencial de replicação desses arranjos institucionais. (OLIVEIRA; PEREIRA; DE OLIVEIRA, 2010, p. 423)

Em adição, democracia deliberativa, segundo Lüchmann (2002), se constitui como um modelo o qual no processo de deliberação política há a incorporação da participação da sociedade quanto a regulação da vida da coletividade, ancorado ao pensamento de legitimidade das decisões e ações postas por essa participação social.

Oliveira, Pereira e de Oliveira (2010), ao buscar amparo nos estudos de Habermas, afirmam que quando este discorreu sobre a formação de um espaço de interação, que não fosse pertencente ao Estado, onde aos indivíduos fosse possibilitado o debate de questões políticas, ou seja, deliberar sobre seus interesses e, pela ação comunicativa e consenso, o melhor argumento deveria prevalecer sobre a hierarquia social. A legitimidade não seria produto da vontade da maioria, mas sim fruto de processos deliberativos com promoção da participação daqueles que são interessados e/ou afetados pelas decisões políticas (OLIVEIRA; PEREIRA; DE OLIVEIRA, 2010)

A democracia deliberativa necessita da participação dialógica dos atores envolvidos e afetados pelo processo decisório, sendo a tomada de decisão coletiva uma das bases conceituais da Gestão Social (CANÇADO, 2011; CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2011; 2013). O diálogo, portanto, em um processo de tomada de decisão, com vistas ao entendimento, é essencial para a condução desse processo.

A dialogicidade, segundo Cançado, Pereira e Tenório (2013), parte do pressuposto que o próprio processo de tomada de decisão deve ocorrer sem coerção, ou inibição de argumentação, o diálogo em sentido amplo, no qual “todos falam, ouvem e consideram o que os outros dizem” (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2013, p. 161).

Assim, para Cançado, Pereira e Tenório (2011), a tomada de decisão coletiva, de forma participativa, deve ocorrer sem a coerção. Em associação ao pensamento de Freire (1987) sobre a dialogicidade como caminho para a liberdade, aquele autor afirma que a Gestão Social principia a

Realização:



Apoio:





[...] tomada de decisão coletiva, sem coerção, baseada na inteligibilidade da linguagem, na dialogicidade e no entendimento esclarecido como processo, na transparência como pressuposto e na emancipação enquanto fim último. (CANÇADO; PEREIRA; TENÓRIO, 2011, p. 697)

E neste contexto, a Esfera Pública, para Cançado (2011, p. 82), é “o espaço de intermediação entre o Estado, Sociedade e Mercado”, sendo este, portanto, o *locus* o qual é próprio para o processo dialético e a democracia deliberativa acontecerem, os quais são preconizados pela Gestão Social.

A Esfera Pública, para Habermas (2003 *apud* Cançado, Pereira e Tenório, 2013), pode ser definida como uma rede adequada à comunicação de conteúdos, posições e opiniões, onde os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, de forma a se condensarem em opiniões públicas, orientadas pelo entendimento.

Assim, conforme Tenório (2008), o conceito de esfera pública é o local onde é pressuposto a igualdade de direitos individuais, sejam eles sociais, políticos e civis, por meio da discussão, negociação, diálogo, sem violência ou coação, onde seja possível a identificação e compreensão dos problemas e necessidades da sociedade.

2.2. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A política de Educação do Campo desenvolve-se, num contexto de movimentações sociais por políticas que valorizem os povos que vivem no campo, com o objetivo de adaptar as metodologias de ensino utilizadas nas escolas de zonas rurais às peculiaridades, necessidades, interesses dos diferentes grupos/povos que lá vivem (MARCOCCIA *et al.*, 2012). Alguns destes movimentos sociais surgem de questionamentos sobre a forma como o Estado vinha agindo quanto a políticas públicas, principalmente de educação, sem valorização das populações locais, sua identidade, cultura e valores (PARANÁ, 2006).

Esta modalidade de educação, até certo período, era considerada desnecessária, contudo tem conquistado espaço enquanto política pública em decorrência, principalmente, por causa de movimentações sociais, além de algumas iniciativas governamentais, provocadas por demandas da sociedade civil organizada (MARTINS, 2000).

A temática sobre educação esteve expressa em todas as Constituições brasileiras. Contudo, a questão rural foi reconhecida somente a partir dos problemas sociais provenientes do processo migratório campo/cidades, muito intenso no início do século XX, mesmo o Brasil possuindo extensas

Realização:



Apoio:





áreas agrárias (LEITE, 1999) e, somente a partir das décadas de 50 e 60 é que recebeu tratamento sistemático por parte do Estado (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Em documento que trata das diretrizes curriculares da educação do campo divulgada pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, é feito um apanhado histórico sobre esta modalidade de educação no Brasil, sendo retratada em 4 períodos distintos conforme Quadro 1.

O estado do Paraná é um dos estados brasileiros mais avançados em relação à educação do campo, devido a iniciativas e formas de integração entre os diversos atores locais num processo dialógico para a tomada de decisões quanto à condução e desenvolvimento desta política de educação (PARANÁ, 2006).

Quadro 1: Períodos Históricos da Educação do Campo no Brasil

1º Período (Colonização até a década de 1930)		
Período de negação dos camponeses como sujeitos sociais e cidadãos brasileiros, inclusive em termos constitucionais, até o início do processo migratório trazido pela industrialização.		
Evento	Período	Eixo/Objetivo
- Constituições Brasileiras	-----	As primeiras constituições não tratavam da educação do campo
- Intenso processo migratório (Campo – Cidade) – Industrialização	Décadas de 1910 e 1920	Início da atenção à educação rural
- Surgimento do Ruralismo Pedagógico	Até década de 30	Fixar o homem no campo
2º Período (1937 até década de 1950)		
Período de preocupação com a “educação rural” por parte do Estado devido o processo migratório, sob caráter assistencialista.		
Evento	Período	Eixo/Objetivo
- Sociedade Brasileira de Educação Rural	1937	Expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo
- Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais	Década de 1940	Serviços assistenciais aos povos do campo, entendimento do camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante.
- Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural	Década de 50	
- Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR)	1956	Coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros

Realização:



Apoio:





3º Período (Início da década de 1960)

Influência por Paulo Freire, dentre outros autores, na organização dos “círculos de cultura” e alfabetização de adultos, gerando debates sobre educação pautada no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural.

Evento	Período	Eixo/Objetivo
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61)	1961	Educação rural a cargo dos municípios
- Influência por Paulo Freire	Década de 1960	Desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 5692/71)	1971	Apresenta um avanço ao possibilitar a adequação das férias ao plantio e colheita do campo.

4º Período (Final da década de 1980 - hoje)

Com a abertura democrática e a organização dos movimentos sociais em diversas frentes, foi possível avançar o debate da educação do campo.

Evento	Período	Eixo/Objetivo
- Constituição Federal de 1988	1988	Educação como direito a todos
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96	1996	Reconhecimento da diversidade do campo, necessidade de adaptação a sua realidade
- I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)	1997	Exemplo de espaço públicos de debate sobre a educação do campo. Integrado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)
- I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	1998	Exemplo de espaço público de debate e parceria entre o MST, a UnB, Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)
- Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002	2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
- Criação do Projovem Campo	2005	Ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional.
- Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:	2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	2009	Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária.
- Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO		Apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país.

Realização:



Apoio:





- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	2010	Ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo.
--	------	--

Fonte: Adaptado de Paraná (2006), Damasceno e Beserra (2004) e Marcoccia *et al.* (2012).

O 1º período, conforme o Quadro 01, abarca a colonização até o início do século XX. Neste período, não existiam investimentos voltados para a educação do campo, somente para quem fosse proprietário de terras e para seus filhos, tendo sido excluídos os trabalhadores escravos e os assalariados. Isto é notório pela ausência da temática sobre a educação do campo nas primeiras constituições.

Com as migrações, intensificadas no início do século XX, trouxe atenção à necessidade de educação do campo, contudo, sob uma ótica assistencialista e sem atenção às peculiaridades das populações que viviam no campo, o que marcou o 2º período com o surgimento de campanhas, comissões e outras entidades com o intuito de fixar o homem no campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4024/61, coloca a cargo dos municípios a educação voltada para as áreas rurais. O 3º foi um período no qual a educação do campo inicia uma estruturação para o que se pretende posteriormente. Neste momento histórico entram contribuições de Paulo Freire, dentre outros autores, na discussão, trazendo uma perspectiva de educação a partir de um caráter dialógico, crítico com foco na emancipação, ou seja, com valorização da participação dos atores.

Foi a aprovação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 que marcou o início do 4º período para a estruturação da educação do campo. Foi esta constituição que trouxe o pensamento da educação como direito de todos e, complementado pela LDB 9394/96, o reconhecimento da diversidade do campo e necessidade de adaptação as suas particularidades (BRASIL, 1996).

O Artigo 23 da LDB 9394/1996, além de expressar a necessidade da adequação do calendário escolar às peculiaridades da localidade na qual está a escola (BRASIL, 1996), trata, também, sobre a organização escolar, que poderá ser em

[...] séries anuais períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

O artigo 28 desta Lei trata especificamente sobre a questão rural, expressando que na “oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à

Realização:



Apoio:





sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996), normatizando, ainda, que:

- Os conteúdos curriculares e metodologias devem ser apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- A necessidade de organização escolar própria e adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- A adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Os programas atuais relacionados à Educação do Campo são o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Projovem Campo e PROCAMPO, sendo o primeiro relacionado à educação do campo voltado para as áreas de reforma agrária; o segundo voltado para jovens de idade entre 18 e 29 anos que vivem em áreas rurais; e o terceiro trata sobre a implementação e oferta de cursos voltados para formação em nível superior na área de educação do campo. Sendo que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 é o que regulamenta a educação do campo em nível básico e superior.

Mesmo de forma precária (PARANÁ, 2006), as bases criadas pela CF/88 e pela LDB 9394/96, possibilitaram o reconhecimento dos problemas no campo e da necessidade de oferta de uma educação adequada às peculiaridades destas localidades. Estas bases legais suscitaram em espaços de debate sobre esta modalidade de educação para o campo, nos quais existia a participação de diversas frentes como o Movimento dos Sem Terra - MST, a Universidade de Brasília - UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A discussões, então, promovidas nestes espaços decorrem de processos participativos e dialógicos que, segundo a perspectiva de Paulo Freire, encaminham o sujeito crítico à emancipação.

A articulação entre estas frentes de discussão, através de parcerias entre Sociedade, Estado e Mercado, encaminha os interesses em prol do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a localidade/região, sendo que a compreensão desta política é ligada à participação de fato dos povos que vivem nesta localidade, portanto, este espaço deve “problematizar a prática dos sujeitos do campo nas propostas das escolas públicas do campo (MARCOCCIA *et al.*, 2012, p. 3) pois o

[...] diálogo e a vontade políticas são essenciais para que as políticas públicas não sejam uma via de mão única, mas um caminho trilhado em meio a tensões e conflitos, estes, necessários à construção de relações democráticas na sociedade. (PARANÁ, 2006)

Realização:



Apoio:





3 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Quanto aos objetivos esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, cujo procedimento para apreensão de dados serão as pesquisas bibliográfica e documental. A procedência dos dados será forma secundária.

Na pesquisa bibliográfica foi feito um levantamento sobre artigos, dissertações e teses relacionadas à temática educação do campo, vinculada às casas familiares rurais em todo o Brasil.

Na pesquisa documental utilizou-se de documentos, leis e normativas relativas as Casas Familiares Rurais e de Educação no Campo.

Tanto nos textos obtidos através da pesquisa bibliográfica, quanto nos obtidos através da pesquisa documental, foi verificado o relacionamento existente entre os princípios de gestão social focados na participação e dialogicidade, o que pode possibilitar a estruturação das casas familiares rurais como espaços considerados esferas públicas.

Pois, a própria Constituição Federal de 1988 trouxe em sua essência a perspectiva da educação para todos que, em conjunto com Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, é complementada pela valorização da gestão democrática e participativa relacionada à educação e às políticas públicas a ela relacionadas, principalmente quando esta, em seu artigo 1º, trata do reconhecimento de que “os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, muito importante para a Educação do Campo.

Os dados obtidos foram analisados segundo a técnica de Análise do Conteúdo – AC, pondo através de uma matriz de relacionamento entre as produções existentes, leis e documentos relacionáveis à educação do campo na perspectiva das casas familiares rurais, nas perspectivas de participação e dialogicidade entre os diversos atores locais.

Segundo Caregnato e Mutti (2006), a Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, que permite a inferência do conteúdo comunicado de um texto em seu contexto social objetivamente. Este autor defende que o texto é um meio de expressão do sujeito, no qual quem dele se utiliza para analisar, busca categorizar palavras e/ou frases, inferindo significados (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Quanto aos limites, este estudo se focou nos documentos obtidos através das pesquisas bibliográfica e documental, relativos à temática proposta.

Realização:



Apoio:





4 ANÁLISE E RESULTADOS

Como fora tratado anteriormente, a Educação do Campo, no Brasil, recebeu pouquíssima atenção durante a maior parte da história deste país. Mesmo possuindo uma extensa área rural e de cultivo, o que inclui áreas de pequenos agricultores e voltados para a agricultura familiar, no Brasil, só é dada a devida atenção ao campo devido ao crescimento no abandono do meio rural pelos que lá viviam (êxodo rural), principalmente durante o século XX. As ações governamentais focaram sempre na fixação do homem no campo, contudo, a maior parte destas ações possuíam caráter assistencialista inicialmente, conforme o primeiro período do Quadro 1.

Quanto à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 4.024 de 1961 é o primeiro instrumento que trata, normativamente, da educação do campo. Esta LDB coloca a educação rural a cargo dos municípios.

Contudo, no que tange ao foco deste estudo, foi a LDB n.º 5.692 de 1971 que trouxe, mesmo que de forma incipiente, os primeiros passos para a construção de uma estruturação participativa e dialógica para a educação do campo, pois cria possibilidade da adequação ao plantio e colheita no campo, pois, conforme o parágrafo 2º de seu artigo 11, na zona rural, “o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971, p. 05).

Além disso, diversos autores, entre eles, Paulo Freire, trazem em seus estudos concepções sobre a educação baseada na dialogicidade com foco na emancipação, o que é possível a partir da participação dos atores interessados, afetados e envolvidos neste processo.

Contudo, é a Constituição Federal de 1988 – CF/88 que inclui, concretamente, o campo no contexto das políticas públicas de educação, pois, conforme seu artigo 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

E, sendo direito de todos, neste sentido, àqueles que vivem no campo, também é garantido o direito à educação. Além disso, a própria CF/88 é considerada, por muitos estudiosos, uma constituição social, pois com ela a participação social foi expandida, o que inclui a regiões rurais, pois

Realização:



Apoio:





conforme o referido artigo citado, a promoção e o incentivo à educação ocorrerá com a colaboração da sociedade.

Da mesma forma, em complemento a CF/88, a própria LDB 9.394 de 1996, traz o reconhecimento da diversidade do campo, enfatizando a real necessidade de adaptação a realidade local. Sendo que, para que haja esta adaptação é necessária a participação social. Isto, na perspectiva da Gestão Social, baseada na democracia deliberativa, participação, dialogicidade com foco na emancipação em uma esfera pública, foi o passo inicial, tanto que foi neste período, década de 90, que surgiram os estudos sobre esta vertente da gestão, através do Professor Tenório.

Neste sentido, eventos como I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA em 1997 e, em 1998, I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foram os primeiros eventos, na temática de educação do campo, onde existiu articulação com participação da sociedade, conforme Quadro 1.

Das legislações em vigor que giram em torno da educação do campo, que inclui as casas familiares rurais, têm-se, então, a própria CF/88, a LDB 9.394/1996, que trazem os princípios utilizados neste estudo vinculados à Gestão Social, que são a participação e a dialogicidade, a busca por emancipação, cuja esfera pública é local que é passível da ocorrência destes princípios, através da articulação entre Estado, Mercado e Sociedade.

Estas normativas são basilares no contexto da discussão deste estudo, que é a visualização das Casas Familiares Rurais vinculadas à Educação do Campo como locais propícios a serem estruturados e considerados como esferas públicas, pela necessidade de participação e dialogicidade nos processos deliberativos.

Além delas, mas a elas vinculadas, existem outras normativas que possibilitam relacionar com a temática que estuda a Gestão Social. A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE n. 01, de 03 de abril de 2002, que trata das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares ao desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Resolução nº 01, em seu parágrafo único do artigo 2º, informa que

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

Realização:



Apoio:





Isto sinaliza a necessidade de inclusão de vários atores sociais nos processos deliberativos quanto aos rumos que serão dados à condução das escolas vinculadas à educação do campo. E, além disso, nos artigos 4º e 8º da referida resolução n.º 01, é tratado sobre a escolas do campo como sendo a “expressão do trabalho compartilhado de todos os setores”, se constituindo como um “espaço público de investigação e articulação de experiências”, com foco no “desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002).

Nesta Resolução n.º 01, com relação às parcerias estabelecidas, vinculadas às escolas, estas deverão observar o controle social mediante a efetiva participação das populações e comunidades do entorno, além de que a própria estruturação dos conteúdos ministrados pode ocorrer de acordo com as demandas dos movimentos sociais locais (BRASIL, 2002), devendo considerar o processo de diálogo com as comunidades (BRASIL, 2008). Ou seja, a própria condução sobre o que será ministrado aos alunos, deverá estar em sintonia com as demandas e solicitações da comunidade, a partir de um processo participativo e dialógico.

Assim, o projeto institucional das escolas do campos deverá garantir a gestão democrática da educação, conforme preconiza a CF/88 e a LDB 9.394/96, pois, precisa estabelecer mecanismos que contribuam para a articulação da escola com a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos de governo e demais setores da sociedade, promovendo uma consolidação da autonomia da escolas e fortalecimento dos conselhos, além da adoção de uma abordagem mais participativa e solidária dos problemas do campo, a partir de uma auto gestão (BRASIL, 2002).

Outras legislações, como as de educação profissional, tratam também da inclusão e articulação com as comunidades locais, é o caso do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado que, dentre seus objetivos, visa à adequação da oferta de cursos ao contexto dos Arranjos Produtivos Locais - APL e das vocações locais e regionais, para possibilitar a oportunidade de desenvolvimento para as pessoas e a região, com a geração de trabalho, emprego e renda.

É necessário ressaltar que as escolas vinculadas à educação profissional, o que inclui as casas familiares rurais, podem atuar, tanto com os ensinos fundamental e médio, quanto com a educação profissional, na oferta de cursos técnicos que sejam voltados para atuação das comunidades. Ou seja, neste quesito, a perspectiva da inclusão da sociedade em processos participativos e dialógicos, relativos à gestão social, também está incluída.

Com relação às casas familiares rurais, além de terem como base teórica e principiológica todas as normativas já citadas, a Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, incrementa, em nível estadual,

Realização:



Apoio:





quando, em seu artigo 6º, trata da possibilidade de organização dos períodos letivos das escolas em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outros, sempre que for melhor para o processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010). Ou seja. A casa familiar rural é uma escola que, ao optar pela pedagogia da alternância como metodologia pedagógica, tende à utilizá-la por motivação pedagógica, de acordo com as peculiaridades da localidade.

Somando-se a isto o fato de as casas familiares rurais serem associações, provenientes, em sua maioria de movimentos sociais, elas sempre integram membros da comunidade entorno, de cooperativas, sindicatos, algumas com parcerias com empresas, além da própria atuação com o estado. Tudo em prol de buscar meios para uma melhor organização escolar, além de fontes de financiamento e convênios para estágios curriculares.

5 CONCLUSÃO

Assim, com a perspectiva das normatizações existentes e em vigor que tratam sobre a educação do campo, e do encaminhamento dado por estas normativas quanto as formas de estruturação que as escolas devem ter na condução de seus processos deliberativos, é possível inferir que a partir de princípios como gestão democrática, inclusão social, participação da sociedade e dialogicidade com as comunidades para conhecer suas demandas.

Estes princípios, conforme constam nas normativas, criam meios para que as associações das casas familiares rurais, que são as próprias escolas de educação do campo, venham a se constituir um local passível de ser considerado uma esfera público.

Nesta esfera pública, a casa familiar rural, por ser associação, reúne diversos membros das comunidades, o que possibilita o acesso facilitado às demandas locais, necessidades e problemas enfrentados pela comunidade. Podendo ser um espaço em que se possibilitado o diálogo, em uma perspectiva deliberativa, a partir da participação de todos os membros em articulação com os demais atores da sociedade, Estado e mercado, na busca por parceria, conforme preconiza a Gestão Social.

Contudo, é necessário enfatizar que, não são somente as normativas que possibilitarão às casas familiares rurais virem a se tornar esferas públicas. Pois, conforme Habermas (2003 apud Cançado, Pereira e Tenório, 2013), ela é uma rede adequada à comunicação de conteúdos, posições e opiniões, orientadas pelo entendimento. Isto remete à necessidade de esforço pela busca do entendimento e argumentação nos processos decisórios, principalmente quanto às políticas públicas.

Realização:



Apoio:





Vale ressaltar que este estudo não analisou empiricamente casas familiares rurais para verificar esta possibilidade, focando-se somente na análise e relacionamento de princípios da gestão social com as normativas, a fim de visualizar uma possibilidade de enquadramento. Por este motivo, sugere-se que, em estudos futuros, sejam aprofundados estes estudos realizando pesquisa de campo em casas familiares para comprovar ou não esta possibilidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. C. P.; VASCONCELLOS, Ana Maria de A. Coprodução nas ações da Política de Mobilidade Urbana: evidências na relação entre rede Nossa Belém e o Governo Municipal. In. **Ações Públicas, Redes de Cooperação e Desenvolvimento Local: experiências e aprendizados de gestão social na Amazônia**. Belém: Unama, 2016. 37-60 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.
BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, vol. 1, 1998.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CANÇADO, Airton Cardoso. **Fundamentos teóricos da gestão social**. 2011.

CANÇADO, Airton Cardoso; PEREIRA, José Roberto; TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Gestão social: epistemologia de um paradigma**. Curitiba: CRV, 2013.

CANÇADO, Airton Cardoso; TENÓRIO, Fernando Guilherme; PEREIRA, José Roberto. **Gestão social: reflexões teóricas e conceituais**. Cad. EBAPE. BR, v. 9, n. 3, p. 681-703, 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

Realização:



Apoio:





DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89, 2004.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Parcerias, novos arranjos institucionais e políticas públicas no nível local de governo**. Revista de administração pública, v. 35, n. 1, p. 119 a 144, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press. 1984.

LASSWELL, Harold Dwight. **Politics: Who gets what, when, how**. New York: P. Smith, 1936.

LÜCHMANN, L. H. H. **Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre**. 2002. 226 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) – IFCH, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de P.; FONTANA, Maria Iolanda; SOUZA, Maria Antônia de; PIANOVSKI, Regina Bonat. **Políticas Públicas da Educação do Campo: desafios à formação continuada de professores**. Anpae, 2012.

OLIVEIRA, Virgílio C. da S. e; PEREIRA, José Roberto; OLIVEIRA, Vania A. R. PEREIRA. Os conselhos gestores municipais como instrumentos da democracia deliberativa no Brasil. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 8, n. 3, 2010.

PALUDO, Augustinho Vincente. **Administração pública**. Rio de Janeiro, Elsevier, 3 ed., 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, PR, 2006.

PEREIRA, J. R.; RIGATTO, S. H. Gestão social de políticas públicas no contexto das relações entre Estado e sociedade moderna. **Gestão social de políticas públicas**. Lavras: UFLA, p. 17-34, 2011.

PINHEIRO, Lauro Santos, CANÇADO, Airton Cardoso. Gestão Social e Emancipação: Avançando na Discussão. **Cadernos Gestão Social**, v. 4, n. 1, p. 71-84, 2013.

RAWLS, John. **A theory of justice**. Harvard university press, 2009.

RIBEIRO. Beatriz Maria Figueiredo. **Viver, Produzir e Preservar**. Construindo projeto Casa familiar Rural da Transamazônica (1980 – 2002). Dissertação de Mestrado. NAEA/ UFPA, 2003.

RUA, Maria das Graças. Políticas Públicas. Florianópolis. **Departamento de Ciências da Administração**, UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SEN, Amartya Kumar; MENDES, Ricardo Doninelli. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Karin Vieira da. **Gestão social e participação nas decisões: estudos de caso em cooperativas catarinenses**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

Realização:



Apoio:





SILVA, M. C. L. **Da casa da família à casa da escola: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no Município de Cametá-Pará.** 2008.

SOUSA, Yana M. de. **Parceria Trissetorial: Ações e Interações em Nível Local – A Gestão do Programa Nacional de Óleo de Palma em Concórdia do Pará.** Dissertação – PPAD-UNAMA. Belém. 2012.

TENÓRIO, Fernando G. Um espectro ronda o terceiro setor: o espectro do mercado. **Rev. adm. pública**, v. 33, n. 5, p. 85-102, 1999.

TENÓRIO, Fernando Guilherme (Org.). **Gestão Social e gestão estratégica: experiências em desenvolvimento territorial.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. 372 p.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. (Re) Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em questão**, v. 3, n. 5, p. 101-124, 2005.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; ROZENBERG, Jacob Eduardo. Gestão pública e cidadania: metodologias participativas em ação. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 2, n. 7, 1997.

VASCONCELLOS SOBRINHO, Mario; VASCONCELLOS, Ana Maria de A. Ações públicas, redes de cooperação e desenvolvimento local: introduzindo o debate. **Ações Públicas, Redes de Cooperação e Desenvolvimento Local** : experiências e aprendizados de gestão social na Amazônia. Belém: Unama, 2016. 17-35 p.

Realização:



Apoio:

