



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GUILHERME FRANCISCO KLAHOLD

A AGROECOLOGIA E O AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO  
DE CASO SOBRE A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL - PR

CURITIBA

2024

GUILHERME FRANCISCO KLAHOLD

A AGROECOLOGIA E O AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO  
DE CASO SOBRE A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL - PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Sociologia, no Setor de Ciências Humanas, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo B. M de M. Lobato da Costa

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Klahold, Guilherme Francisco

A agroecologia e o agronegócio nas escolas do campo: um estudo de caso sobre a Casa familiar rural de São Mateus do Sul - PR. / Guilherme Francisco Klahold. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo B. M de M. Lobato da Costa.

1. Ecologia agrícola. 2. Educação rural. 3. Ensino técnico – Aspectos sociais. 4. Agroindústria. I. Costa, Rodolfo Bezerra de Menezes Lobato da. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIOLOGIA -  
40001016032P2

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GUILHERME FRANCISCO KLAHOLD** intitulada: **A AGROECOLOGIA E O AGRONEGÓCIO NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL - PR**, sob orientação da Prof. Dr. **RODOLFO BEZERRA DE MENEZES LOBATO DA COSTA**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2024.

  
RODOLFO BEZERRA DE MENEZES LOBATO DA COSTA  
Presidente da Banca Examinadora

  
JAIME SANTOS JUNIOR  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

  
MARCOS MARQUES DE OLIVEIRA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)



## AGRADECIMENTOS

A passagem pelo mestrado foi repleta de adversidades, tendo coincidido com o início da minha carreira docente. Os impasses para fazer pesquisa em nosso país se somaram às dificuldades enfrentadas para ser professor no ensino básico paranaense, e tornaram essa tarefa um desafio constante. Ainda assim, esse desafio foi aliviado por uma série de pessoas que estiveram comigo neste caminho.

A minha noiva Celine está entre as pessoas que mais me ajudaram neste processo, contribuindo para que eu conseguisse ser, ao mesmo tempo, um professor empenhado e um pesquisador incessante. Seu carinho e seus conselhos acompanharam todo meu processo de escrita e de trabalho de campo, sendo parte indispensável desta dissertação.

Minha mãe, meu pai, meus irmãos e meu primo também foram essenciais neste processo, pois acreditaram, desde o princípio, no meu potencial como professor e pesquisador. Eles me deram aconchego e palavras de força nas horas que eu mais precisei, e foram parte do motivo para eu nunca desistir.

Além do mais, a concretização deste trabalho não ocorreria sem o apoio de meu amigo Luis, que esteve comigo durante a graduação, e me ouviu lamentar por dias à fio sem deixar de me motivar; do meu orientador Rodolfo, que teve paciência, zelo, responsabilidade e conhecimento para me aconselhar sobre como trilhar esse caminho; e dos meus colegas do grupo de estudo, que compartilharam comigo muitos dos desafios que eu também enfrentei durante minha trajetória.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço aos participantes de pesquisa da Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná, que foram os protagonistas dos problemas e resultados dessa pesquisa.

Ressalto também o apoio financeiro da bolsa do Programa de Demanda Social da CAPES (processo nº 88887.675217/2022-00) para minha manutenção durante a realização do mestrado, e do auxílio para viagens de campo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) (protocolo nº 23075.058231/2023-39), que foram imprescindíveis para que eu pudesse ter êxito em minhas atividades.

## RESUMO

A pesquisa analisa os elementos que envolvem o processo de expansão das práticas agroecológicas na arena educacional, buscando compreender seus limites e possibilidades. Para dar base às nossas reflexões, realizamos um estudo de caso da transição curricular da Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS), que alterou a formação de curso Técnico em Agroecologia para ofertar o curso Técnico Agrícola. O objetivo central da pesquisa foi compreender como as noções da comunidade escolar acerca da agroecologia e do agronegócio estiveram relacionadas com uma relativa aceitação do novo curso, que encontrou poucas mobilizações de resistência. A metodologia que orientou a pesquisa empírica foi a pesquisa participante, que privilegia as noções dos interlocutores como ponto de partida para as reflexões práticas e teóricas. Através deste estudo, verificamos ambiguidades do desenvolvimento da agricultura de base ecológica na região, que revelam uma tendência de manutenção das relações de subordinação dos agricultores familiares em meio à um contexto marcado pela mobilidade do trabalho rural. A pesquisa indica ainda que a agroecologia pode ser pensada como uma brecha camponesa na educação do campo, cuja expansão está condicionada pela ampliação de políticas públicas e de iniciativas do mercado pautadas na sustentabilidade ambiental e na valorização da agricultura familiar.

**Palavras Chave:** Casa Familiar Rural; educação em agroecologia; ensino técnico-integrado; profissionalização rural.

## ABSTRACT

The research analyzes the elements that involve the process of expanding agroecological practices in the educational arena, seeking to understand their limits and possibilities. To support our reflections, we carried out a case study of the curricular transition of the Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS), which changed the formation of the Technical course in Agroecology to offer the Agricultural Technician course. The central objective of the research was to understand how the school community's notions about agroecology and agribusiness were related to a relative acceptance of the new course, which met with few mobilizations of resistance. The methodology that guided the empirical research was participant research, which privileges the interlocutors' notions as a starting point for practical and theoretical reflections. Through this study, we verified ambiguities in the development of ecologically-based agriculture in the region, which reveal a tendency to maintain subordination relationships among family farmers in a context marked by the mobility of rural work. The research also indicates that agroecology can be thought of as a peasant gap in rural education, whose expansion is conditioned by the expansion of public policies and market initiatives based on environmental sustainability and the valorization of family farming.

**Keywords:** rural family house; agroecology education; integrated technical education; rural professionalization.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - TERRITÓRIO DE SÃO MATEUS DO SUL (PR) .....	39
FIGURA 2 - SEDE DA CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL (PR) .	40
FIGURA 3 - FORMAÇÃO DE PANIFICAÇÃO NA CFR-SMS .....	43
FIGURA 4 - TANQUES DE PISCICULTURA CFR-SMS .....	43
FIGURA 5 - PROTEÇÃO DE NASCENTES DO PROJETO ECOS DO CAMPO .....	45

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS ANUAIS DA CFR-SMS (2011-2023).....	62
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS DO GRUPO I - ESTUDANTES .....	17
QUADRO 2 - RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS DO GRUPO II - CORPO DOCENTE, GESTORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO .....	18
QUADRO 3 - CASAS FAMILIARES RURAIS PARANAENSES EM FUNCIONAMENTO EM 2016 .....	37



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DA CFR-SMS .....	49
TABELA 2 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA DA CFR-SMS .....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGAPAN	Associação Gaúcha de Proteção do Ambiente Natural
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPN	Associação Paulista de Proteção Natural
ARCAFAR-SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFR-SMS	Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul
CFR-SMS-PR	Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul do Paraná
CEFFAs	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CAIs	Complexos Agroindustriais
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
COFAECO	Cooperativa de Famílias de Agricultores Ecológicos de São Mateus do Sul
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária
EFA	Escola Família Agrícola
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPA	Instituto Pensar Agropecuária
ISC	Instituto Souza Cruz
JAC	Juventude Agrícola Católica
MFR	Maisons Familiares Rurales
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PNAPO	Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em

	Educação do Campo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PPP-CFR-SMS	Projeto Político-Pedagógico da CFR-SMS
SMS	São Mateus do Sul
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAR	Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 OS DILEMAS POLÍTICOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO: A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL.....</b>	<b>25</b>
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	26
2.2 A TRAJETÓRIA DAS CASAS FAMILIARES RURAIS.....	30
2.2.1 As Casas Familiares Rurais no contexto paranaense.....	33
2.3 A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL.....	38
<b>3 A TRANSIÇÃO CURRICULAR DA CFR-SMS: DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA PARA O CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA.....</b>	<b>47</b>
3.1 O CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA.....	47
3.2. OS PROBLEMAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA.....	51
3.2.1 A transição curricular.....	55
3.3 O CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA.....	57
3.4 AS PERSPECTIVAS SOBRE O NOVO CURSO.....	60
<b>4 O AGRONEGÓCIO E A AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA DISPUTA IDEOLÓGICO-POLÍTICA.....</b>	<b>69</b>
4.1 A HEGEMONIA DO AGRONEGÓCIO NA EDUCAÇÃO.....	70
4.1.1 A penetração do agronegócio nas escolas do campo.....	73
4.2 O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DA AGROECOLOGIA.....	80
4.2.1 Os desafios ideológicos e políticos da agroecologia na educação.....	86
4.3 A MOBILIDADE DO TRABALHO DA JUVENTUDE RURAL.....	87
4.4 A AGROECOLOGIA COMO UMA BRECHA NA EDUCAÇÃO.....	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A agroecologia e o agronegócio são temas frequentemente mobilizados quando temos por referência o debate em torno da questão agrária e ambiental no Brasil. Isso porque as diferentes formas como a agricultura é pensada e praticada influenciam decididamente em seus impactos sobre a sociedade e o meio ambiente, o que justifica a tamanha preocupação que têm se aglutinado em torno desses temas.

Enquanto o agronegócio pode ser pensado como um sistema que visa incentivar a modernização conservadora da agricultura e ampliar a lucratividade agrícola, a agroecologia pode ser concebida como uma forma crítica de se pensar nas aplicações do modelo de agricultura propagado desde a Revolução Verde. Muito por conta destes contrapontos, podemos observar a existência de conflitos latentes entre defensores do agronegócio e da agroecologia, que se estende pelas esferas de poder e na produção científica.

Para além de suas repercussões na arena política e acadêmica, o debate em torno do agronegócio e da agroecologia também têm se revelado uma pauta relevante nas escolas de ensino básico. As renovadas investidas para inserir o agronegócio como tema curricular das escolas do campo e a emergência de iniciativas educacionais baseadas nos princípios ecológicos da agricultura explicitam uma situação em que diferentes noções de mundo se entrelaçam, requerindo uma análise sociológica mais detalhada.

A presente pesquisa investiga os desafios para a prática agroecológica alcançar um espaço de protagonismo dentro da arena educacional em meio à ampliação do agronegócio nos sistemas de ensino. Para compreender esta questão, analisamos a situação da Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS), uma escola do campo que ofertava o curso Técnico em Agroecologia desde 2009, mas que, a partir de uma recente transição curricular (iniciada em 2021), passou a ofertar o curso Técnico Agrícola.

O caso da CFR-SMS revela tensões pertinentes entre as iniciativas de educação em agroecologia e a ampliação da presença do agronegócio nas instituições de ensino básico paranaense, aparecendo como *locus* privilegiado para a análise sociológica das interações entre os jovens rurais e as novas tendências capitalistas e não capitalistas do campo.

A análise das dinâmicas das escolas do campo pode ser considerada uma interessante forma para averiguar não só as questões relacionadas com as oscilações do investimento público e privado na esfera educacional rural, como também para se compreender as novas disputas de narrativas que são mobilizadas entre as novas gerações sobre a questão agrária.

Além do mais, a escolha de fazer da escola nosso objeto de pesquisa também possibilita que façamos um exercício de comparação histórica entre as problemáticas antigas e atuais da educação do campo.

Assim como no caso da Educação do Campo, o movimento da Agroecologia também é um tema muito associado à questão agrária brasileira, principalmente no que se refere à luta dos trabalhadores rurais pelo acesso à terra, pelo incentivo de práticas agrícolas que fortaleçam a agricultura familiar e sustentabilidade (Ferrari; Oliveira, 2019). Entretanto, embora haja uma forte convergência em alguns aspectos destes movimentos, existem divergências profundas que dificultam o trabalho entre eles, como é o exemplo da diferente fundamentação teórica e a falta de articulação das organizações nacionais que promovem esses movimentos (Ferrari; Oliveira, 2019).

O caso que envolve o ensino de agroecologia na CFR-SMS pode ser circunscrito em meio a essas duas problemáticas: ao mesmo tempo que é afetado pelos dilemas de manutenção das escolas do campo, também sofre com a dificuldade de expansão da agroecologia, que enfrenta obstáculos para alcançar seus objetivos práticos e teóricos no cenário brasileiro. Dentre esses impasses, podemos citar a falta de adesão à construção de políticas públicas para o incentivo à agroecologia e a falta de uma regulamentação acessível para certificar regionalmente os produtores agroecológicos (Norder, 2010, apud Balla et al, 2014). Esses impasses contribuem para uma baixa inserção profissional para formados nessa área e dificultam a disseminação da agroecologia entre os agricultores familiares.

Nossa pesquisa se orientará a partir destas questões, usando do caso da transição curricular da CFR-SMS para compreender os limites e possibilidades da educação em agroecologia para expandir a aplicação desta prática entre os pequenos e médios agricultores. Uma das perguntas que conduziu nosso estudo foi até que ponto a ampliação da Agroecologia se bastaria pela sua expansão na arena educacional, ou então estaria condicionada a outros fatores, como a existência de mercados alternativos e/ou de incentivos do Estado a para sua inserção no mercado de trabalho e consumo.

Os objetivos de pesquisa foram construídos a partir do trabalho de campo, em que observamos um questionamento da comunidade escolar da CFR-SMS acerca da continuidade do curso técnico em Agroecologia, que não atenderia suficientemente duas características fundamentais do projeto de ensino da escola: a inserção profissional para os estudantes formados e a interação entre os conhecimentos escolares e familiares. A partir destes questionamentos, indagamos quais as possíveis formas de repressão ou expansão das práticas agroecológicas na região, tendo como referência os elementos que potencializaram ou



dificultaram o desenvolvimento e a continuidade do ensino Técnico em Agroecologia da CFR-SMS.

Entre os objetivos específicos, destacamos: realizar uma contextualização histórica dos elementos que envolvem a CFR-SMS; investigar como as técnicas e saberes agroecológicos mobilizados no curso técnico em agroecologia da escola; verificar qual o espaço para aplicação destas práticas na vida social e profissional dos estudantes; compreender os impactos da transição curricular e as percepções da comunidade escolar sobre essa mudança; e investigar como a agroecologia enquanto técnica pode interagir com as práticas agrícolas convencionais, adaptando-se aos contextos de conflitos epistemológicos envolvendo as categorias de economia e sustentabilidade.

A metodologia que orientou o estudo foi a pesquisa participante, em que partimos das noções levantadas pelos interlocutores, considerando os seus pressupostos como ponto de partida para a delimitação da pesquisa, sem falsas pretensões de compreender suas motivações “reais e absolutas”, mas sim buscando identificar as motivações afirmadas e colocadas em debate. Tendo em vista a impossibilidade de uma pesquisa empírica pretensamente neutra (Brandão, 1999), diferentemente de como pensavam os teóricos da corrente positivista (Poupart, 2008)<sup>1</sup> procuramos construir espaços para uma participação ativa, partindo da troca de experiências e de reflexão conjunta com a comunidade escolar para identificar os principais problemas que afetam o cotidiano de ensino da instituição.

Diante desta perspectiva, resta saber quais são as interpretações dos interlocutores sobre o curso Técnico em Agroecologia, e como elas dialogam com as teorias acadêmicas, as pautas do movimento agroecológico e as dinâmicas do agronegócio. Um levantamento inicial de dados nos indicou diversos problemas cotidianos da escola, como a oscilação no número de matrículas, a falta de profissionais formados em agroecologia, a não inclusão das práticas agroecológicas na produção familiar, a dificuldade de os estudantes conseguirem emprego na área e o risco de fechamento da escola.

Dentre esses problemas, a questão empírica central a ser abordada neste estudo se refere ao aparente desinteresse de parte da comunidade escolar em aplicar as práticas agroecológicas. Essa questão tensiona um dos dilemas mais fundamentais no movimento

---

<sup>1</sup> Poupart (2008) descreveu como na corrente positivista havia uma clara hierarquia que legitimava a visão do pesquisador em detrimento da perspectiva dos “objetos de pesquisa”, que eram vistos como isentos do fundamento científico necessário para compreender a realidade social. Já entre os pós-positivistas, passou a prevalecer a concepção de que a teoria científica não é inexorável, pois deve ser constantemente colocada em teste a partir da realidade empírica. De forma semelhante, os pós-estruturalistas e pós-modernos consideram que tanto os atores quanto o pesquisador possuem apenas versões diferentes da realidade, sem colocar suas percepções em hierarquia — o que implica na construção da pesquisa por meio do diálogo entre ambas as interpretações (Poupart, 2008).

agroecológico, que é a dificuldade da sua disseminação entre os agricultores familiares frente à concorrência com a agricultura convencional, que se constitui enquanto um paradigma hegemônico no campo político e educacional brasileiro.

A partir do problema empírico, definimos duas questões sociológicas centrais a serem desenvolvidas neste trabalho. Primeiramente, indagamos como os paradigmas agrícolas desenvolvidos pela comunidade escolar são condicionados pelo contexto agrário da região; e, concomitantemente à essa indagação, investigaremos de que forma os fatores econômicos e ambientais são mobilizados na aplicação da agroecologia em um espaço marcado pela agricultura convencional.

A definição do problema sociológico é um elemento fundamental para que o pesquisador possa ir além das questões levantadas pelos interlocutores de pesquisa. Lemieux (2015) destaca a importância de ter certo cuidado na definição de um problema, evitando questões demasiadamente escolásticas ou meramente descritivas. Logo, não nos interessa muito o questionamento se a agroecologia está sendo aplicada em sua forma pura ou correta na CFR-SMS, e tampouco pretendemos apenas elencar as técnicas agroecológicas que são ou não desenvolvidas no colégio. Nossos questionamentos se voltam para a realidade específica analisada, buscando criar subsídio para pensar em problemas maiores, relacionados à dificuldade de conciliar as variáveis econômicas, sociais e ambientais na produção agrícola, e à frequente deslegitimação dos paradigmas de conhecimento que não tem como objetivo final a lucratividade e a manutenção das estruturas de poder.

Em outra dimensão, desdobra-se a questão política que motivou a pesquisa, que é auxiliar na construção de estratégias para disseminar o paradigma agroecológico entre os agricultores familiares de modo a provocar o mínimo de contrapartidas econômicas ou sociais. Ainda que muitas correntes clássicas da sociologia tenham caminhado no sentido de separar as motivações científicas e políticas, entendemos que estas duas esferas são indissociáveis. Desta forma, consideramos fundamental a explicitação dos motivos políticos que levaram a construção da pesquisa, pois deste modo também revelamos o ponto de partida e as pré-noções que nos influenciaram nas escolhas teóricas e metodológicas (ainda que não determinem o resultado de nosso trabalho).

As questões empíricas, sociológicas e políticas suscitadas nesta pesquisa requerem um trabalho analítico amplo, que abrangem tanto os aspectos gerais que caracterizam o desenvolvimento dos diversos tipos de agricultura, quanto os aspectos específicos que envolvem o ensino técnico em agroecologia da CFR-SMS. Ao relacionar a realidade específica com o contexto abrangente, pretendemos tensionar algumas noções correntes nos

estudos agrários contemporâneos, questionando como a concepção de um ensino técnico com princípios agroecológicos pode provocar rupturas no modelo de produção agrícola hegemônico.

A partir da pesquisa inicial e das reflexões metodológicas, optamos por dar uma centralidade no eixo qualitativo da pesquisa, por meio da realização de entrevistas com professores, gestores e estudantes. Essa escolha de pesquisa se dá por compreendermos que as práticas agroecológicas devem ser compreendidas em múltiplos sentidos. Queremos dizer que não nos cabe fazer uma taxonomia completa da agroecologia, mas sim refletir de que forma o corpo docente e discente interpreta e constrói sentidos para as diferenças entre as técnicas agroecológicas e convencionais. Da mesma forma, apesar da relevância de quantificar as trajetórias sociais, para saber quantos estudantes conseguiram emprego como trabalhadores do campo na região, priorizaremos a identificação de como estes utilizam os princípios agroecológicos em suas vidas profissionais e pessoais.

As entrevistas foram semi-estruturadas, e englobaram questões sobre os dilemas práticos dos profissionais que fazem parte da CFR-SMS, sobre a importância da agricultura para os estudantes e seus familiares, e sobre a avaliação deles acerca do projeto de ensino da CFR-SMS. Instigamos os interlocutores a relatar de que forma a agricultura esteve presente em suas trajetórias, os significados que estão atrelados à prática agrícola, e como a sua formação na casa familiar contribuiu para esta trajetória. Houve algum impacto da formação em Técnico Agrícola ou em Técnico em Agroecologia para a sua vida cotidiana e/ou profissional e para a de seus familiares?

Os dados empíricos utilizados nesta pesquisa partem de duas pesquisas distintas. A primeira ocorreu em 2021, quando realizamos uma pesquisa exploratória e de caráter mais informal para subsidiar a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais na UFPR. Esta pesquisa envolveu a aplicação de questionário com os 10 estudantes do segundo ano do ensino médio e 10 estudantes do terceiro ano; a realização de entrevistas sem gravação de áudio com 8 estudantes do primeiro ano e com a coordenadora da escola; e a realização de entrevistas com gravação de áudio com a pedagoga e as três professoras da base técnica de ensino que atuavam na escola durante este período.

Já a segunda pesquisa se iniciou em março de 2023, quando realizamos uma série de entrevistas com gravação de áudio com a comunidade escolar da CFR-SMS, com amparo da aprovação do projeto no Comitê de Ética de Ciências Humanas da UFPR. Nesta última etapa, realizamos entrevistas curtas com 18 estudantes, com 5 professores e 6 demais profissionais que aceitaram participar da pesquisa.

QUADRO 1 - RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS DO GRUPO I - ESTUDANTES

Grupo I - Estudantes	Nome Fictício	Data entrevista	Cidade
Estudante 1º ano	Richard	28 de nov 2023	São Mateus do Sul
Estudante 1º ano	Cássio	28 de nov 2023	São Mateus do Sul
Estudante 1º ano	Renan	28 de nov 2023	São Mateus do Sul
Estudante 1º ano	Iris	28 de nov 2023	São João do Triunfo
Estudante 1º ano	Tadeu	28 de nov 2023	São Mateus do Sul
Estudante 2º ano	Leonardo	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 2º ano	Agata	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 2º ano	Taise	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 2º ano	Bruno	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 2º ano	Victória	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 2º ano	Yuri	24 de out 2023	-----
Estudante 2º ano	Gerson	24 de out 2023	-----
Estudante 2º ano	Pietro	24 de out 2023	-----
Estudante 2º ano	Sérgio	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 3º ano	Cristopher	24 de out 2023	São Mateus do Sul
Estudante 3º ano	Jaqueline	24 de out 2023	-----
Estudante 3º ano	Benjamin	24 de out 2023	-----
Estudante 3º ano	Emanuel	24 de out 2023	São Mateus do Sul

Fonte: o autor (2024)

As entrevistas com os estudantes foram realizadas de forma presencial na área externa do espaço físico da CFR-SMS, e ocorreram os dias 24 de outubro e 28 de novembro de 2023. O procedimento para o registro das falas foi feito através da gravação de áudio com o celular do pesquisador, e as perguntas foram orientadas por um modelo de entrevistas

semiestruturado, abrindo possibilidades para o diálogo sobre outros temas que emergiram durante as conversas.

A escolha dos participantes do primeiro grupo foi condicionada pela dificuldade de engajar os discentes e seus familiares para preencher o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Alguns participantes pediram para levar o termo para ler com calma e preencher depois, mas esqueceram de entregar, além de que muitos afirmaram que não tiveram a permissão de seus pais para participar da pesquisa. Por causa destes empecilhos, optamos por reduzir nossa ambição inicial de entrevistar todos os estudantes matriculados na escola, realizando a pesquisa com uma amostra menor, que envolveu cinco dos 39 estudantes primeiro ano, nove dos 35 estudantes do segundo ano e quatro dos oito estudantes do terceiro ano.

As entrevistas com os professores, a gestora e três das quatro técnicas da CFR-SMS também foram feitas no espaço físico da escola. A maioria dos participantes preferiu ser entrevistado na área externa do colégio, seja nos bancos, na grama ou na beira dos tanques de piscicultura. As exceções foram a entrevista com a técnica Leticia, realizada na praça central da cidade de São Mateus do Sul, em que acontece feira orgânica semanal; e a entrevista com o coordenador Thiago, realizada de maneira online através de uma videochamada via aplicativo Microsoft Teams.

QUADRO 2 - RELAÇÃO DAS ENTREVISTAS DO GRUPO II - CORPO DOCENTE, GESTORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Grupo II - Corpo docente, gestores e demais profissionais da educação	Nome Fictício	Data entrevista
Professor da Base Comum	Diana	1 de ago 2023
Professor da Base Comum	Rafael	3 de out 2023
Técnica do Ecos do Campo	Leticia	28 de nov 2023
Técnica do Ecos do Campo	Raquel	22 de ago 2023
Técnica do Ecos do Campo	Rosy	22 de ago 2023
Técnica do Ecos do Campo	Renata	22 de ago 2023
Professor da Base Técnica	Fagner	14 de nov 2023

Professor da Base Técnica	Lúcio	7 de nov 2023
Professor da Base Técnica	Renato	24 de out 2023
Coordenadora da escola	Yasmin	22 de ago 2023
Coordenador ARCAFAR- PR	Thiago	5 de dez 2023

Fonte: o autor (2024)

As entrevistas do Grupo II foram realizadas entre o dia 1 de agosto e o dia 5 de dezembro. Embora inicialmente considerássemos entrevistar todos os profissionais que atuam na CFR-SMS, optamos por priorizar as entrevistas com os professores da Base Técnica e as profissionais do projeto Ecos do Campo, por considerar que eles eram mais afetados pelas mudanças curriculares em andamento<sup>2</sup>.

Conforme veremos adiante, a pesquisa revelou a existência de percepções diversas sobre o papel da agricultura para a sociedade, sobre as oportunidades para a agroecologia na região e sobre os possíveis impactos da transição curricular da CFR-SMS. Essas percepções apontaram para um cenário em que o processo de expansão da agroecologia na educação é dificultado pela concorrência com as investidas em prol da agricultura convencional capitalista — o que indica a necessidade de rever as estratégias e teorias em torno desta questão.

Um dos debates mobilizados em ao longo de nossa discussão é sobre a interação entre os agricultores e as lógicas capitalistas — um tema que já é antigo nos estudos da sociologia. Ainda que os participantes da pesquisa não expressem de forma direta uma demanda por mais ou menos autonomia na produção agrícola, ou não reclamem de uma maior ou menor subordinação de certas práticas à agricultura capitalista, entendemos que essas são questões que aparecem latentes nos posicionamentos dos membros da comunidade escolar em relação aos processos que os afetam.

A “agricultura capitalista”, que pode ser entendida como a ampliação das relações capitalistas no campo agrícola, tem sido foco de pesquisas sociológicas desde o século XX, principalmente através dos estudos sobre o capitalismo agrário e a ampliação da aplicação das tecnologias industriais na agricultura europeia. Desde as obras de Marx, Engels, Kautsky, Lênin e Chayanov, abriu-se caminho para pensar nas tendências específicas dos processos

---

<sup>2</sup> Essa percepção foi construída a partir das conversas que tivemos com a comunidade escolar durante o trabalho de campo, em que verificamos um menor envolvimento dos professores da base comum em relação à implementação do novo curso.



sociais rurais, e a busca pelas leis gerais tem se encontrado, desde então, em tensão com a procura por compreender as experiências particulares.

Os estudos sobre o capitalismo agrário ainda mantêm sua atualidade enquanto campo teórico em transformação, auxiliando na investigação das novas experiências, que emergem constantemente. Mas, diferentemente do caso europeu, no qual a agricultura capitalista transformou um cenário marcado pela organização do campesinato, no Brasil esse sistema produtivo teve seu desenvolvimento de forma distinta. Afinal, o país convive com um projeto de desenvolvimento ambíguo, que mantém fortes investimentos públicos aos grandes proprietários de terra ao mesmo tempo que depende intensamente dos pequenos e médios produtores para garantir grande parte do abastecimento interno da nação.

Temos como herança a utilização de mão de obra escravizada, da monocultura e da organização latifundiária, estratégias essas que foram articuladas com outras formas de produção coloniais, principalmente no que se refere à *plantation*. Enquanto na Europa do século XIX ampliava-se o processo de expropriação e dissolução da propriedade livre dos camponeses através das mudanças no sistema produtivo e comercial, no Brasil possuíamos uma população composta majoritariamente de trabalhadores rurais vinculados aos latifúndios, com um acesso limitado à terra. A Lei de Sesmarias<sup>3</sup> e a Lei de Terras de 1850<sup>4</sup> contribuíram para a predominância da grande propriedade, provocando uma forte diferenciação entre os empregadores e os trabalhadores do campo, que integravam uma relação conflituosa responsável por sustentar o sistema produtivo brasileiro.

As complexidades e particularidades do sistema produtivo implementado no Brasil Colônia provocaram um importante debate acerca de como poderíamos categorizar esse modelo com base nas demais experiências de desenvolvimento econômico internacionais. Enquanto alguns autores propunham, de forma implícita, uma explicação feudal para compreender a estrutura agrária brasileira, construindo comparativos entre os senhores feudais e a aristocracia escravista (Gorender, 2016 [1978]); outros, como Prado Júnior e Gorender,

---

<sup>3</sup> Segundo Mares (2003), esta lei associava a propriedade ao direito e obrigação de usar a terra para fins agrícolas, com objetivo de tratar, ao mesmo tempo, do problema da improdutividade. Porém, enquanto em Portugal as sesmarias se referiam às terras que já haviam sido lavradas e abandonadas, no Brasil esta lei buscava impulsionar a ocupação e conquista das terras das populações originárias. Ou seja, se na metrópole esta lei estimulava o desenvolvimento do trabalho, na colônia havia um sentido diferente, que favorecia a utilização de mão de obra escrava e restringia as possibilidades dos trabalhadores livres.

<sup>4</sup> A Lei de Terras de 1850 negou o acesso de muitas populações do campo às terras ocupadas e definiu que a compra seria a única forma de adquirir uma terra devoluta, ao passo que cobrava um preço elevado pelos terrenos e obrigava o pagamento. Fato que favoreceu a concentração fundiária ainda mais nas mãos das elites agrárias aliadas à Coroa, dificultando a aquisição territorial para ex-escravos e populações subalternizadas (Oliveira; Costa, 2018)

fizeram críticas à essa perspectiva, e localizaram a experiência colonial como parte do desenvolvimento capitalista de uma forma mais ampla (Erthal, 2009).

Caio Prado Junior (1966) afirmou que a luta de classes do campo brasileiro não seria definida pela oposição entre camponeses e proprietários de terras, e sim pela oposição entre os trabalhadores rurais e os empresários agrícolas, ao passo que os camponeses seriam apenas um “setor residual” da economia agrária do país. Isto porque a exploração típica do camponês, definido como aquele “(...) que trabalha por conta própria e como empresário da produção em terras suas ou arrendadas” (Prado Jr. 1966 apud Wanderley 1985, p. 14), teria um espaço irrisório dentro das relações de trabalho da *plantation* — caracterizada pela intensa subordinação dos trabalhadores.

Por outro lado, diferentemente da visão de Prado Jr, Garcia Júnior considerava que, no Brasil, ocorreu sim a construção de um campesinato, ainda que articulado a outras formas de produção. Desta forma, essa experiência teria se configurado como um modo de produção com tensões com a grande propriedade e subordinado capitalismo (Wanderley, 1985).

Ainda que os estudos de Prado Júnior e García Jr. tenham contribuído para rechaçar a tese feudal para explicar a estrutura produtiva brasileira, os autores ou diminuíram a importância do campesinato na estrutura agrária, ou trataram-no como um modo de produção subordinado às lógicas do capital. Desta forma, ao enfatizar as relações escravistas e o processo de transição para o trabalho assalariado rural, os autores desconsideraram o potencial de resistência das variadas experiências de sistemas não capitalistas de produção que surgiram à margem ou inseridas nos latifúndios. Um dos exemplos neste sentido foram as iniciativas protagonizadas pelos escravos e ex-escravizados no sistema de *plantation*, que tensionam a visão do campesinato enquanto mero grupo subordinado ao capital.

Apesar de reconhecer a dominação exercida pelo sistema de *plantation*, Ciro Flamarion Cardoso (1987) questionou a ideia “monolítica e classificatória” do sistema escravista defendida por autores como Jacob Gorender, que considerava que os escravos eram mero objetos ao invés de encará-los como sujeitos sociais, negando a existência um campesinato no Brasil (Cardoso, 1987). Ao contrário dessa leitura, Cardoso demonstrou como os escravos possuíam diversas formas de organizar coletivamente por meio das “brechas camponesas” — termo construído por Tadeusz Lepkowski para “expressar a existência de atividades que, nas colônias escravistas, escapavam ao sistema de *plantation*, entendido em sentido estrito” (Cardoso, 1987, p. 133).

De acordo com José Vicente Tavares dos Santos (1979 apud Wanderley, 1985), experiências como a brasileira demonstram que o capitalismo não destrói por completo a

organização camponesa, na medida que esta mantém certa autonomia do processo de trabalho nos casos em que possui a propriedade da terra e dos meios de produção — sendo apenas “subordinado formalmente ao capital.” (Santos, 1979 apud Wanderley, 1985, p. 34). O autor reconheceu que a existência camponesa possui meios de produzir de forma não capitalista, seja para subsistência ou para comercialização local, ainda que não deixe de compor as classes subalternizadas. Isso porque, ao mesmo tempo que o produtor dotado de terras e dos meios de produção pode usufruir de certa autonomia nos seus processos de trabalho, ele também possui o seu sobretrabalho expropriado através dos mecanismos de crédito pelos diversos setores da economia capitalista. Neste sentido, a presença do campesinato não significaria a eliminação das classes capitalistas que atuam no setor agrícola, na medida em que “uma agricultura capitalista não significa, necessariamente, a reprodução da exploração capitalista no setor agrícola” (Wanderley, 1985).

A utilização de conceitos como as “brechas camponesas” tem contribuído para se construir, analiticamente, possíveis rotas de fuga à estrutura agrária dominante. Um exemplo neste sentido é o estudo de Gondim de Araújo (2012), que usa essa noção para pensar em como a herança da comunidade negra rural camponesa do Engenho Siqueira da Zona da Mata Pernambucana possui aspectos compatíveis com a agroecologia. A autora observou que essas heranças possibilitaram as bases para a construção de uma transição agroecológica, no enfrentamento às lógicas remanescentes da *plantation* e das novas lógicas da agricultura moderna. Assim, esse debate a conduziu para pensar até que ponto a agroecologia pode representar “uma nova ‘brecha’ na hegemonia do agronegócio sucroenergético da cana-de-açúcar na Zona da Mata” (Gondim de Araújo, 2012, p. 110).

De forma similar, Silva (2019) usou a ideia de “brecha camponesa” para analisar “as contribuições históricas das comunidades negras (quilombolas ou não) para a construção do conhecimento agroecológico na atualidade” (Silva, 2019, p. 81). O autor identificou elementos correlatos entre as experiências quilombolas, as “brechas camponesas” e os saberes agroecológicos, dentre os quais podemos citar: a predominância de policultivos com espécies vegetais também cultivados em diferentes regiões africanas; a construção de uma cosmovisão sobre a relação entre ser humano e natureza diferente da visão moderna; e a construção de uma economia baseada em laços comunitários e na solidariedade, enfatizando o caráter coletivo do trabalho e da identidade cultural (Silva, 2019). Desta forma, Silva (2019) destacou a importância de usarmos as experiências do campesinato negro como inspiração na construção dos conhecimentos agroecológicos, influenciando na organização de circuitos curtos de comercialização e consumo da agricultura familiar.

As novas configurações da agricultura moderna fizeram com que o foco de análise dos estudos rurais se transferisse para uma outra forma de organização, diferente da vivenciada pelos “camponeses” e pelos “trabalhadores rurais”. Nesta nova configuração, surge uma figura que possui laços de autonomia e também é integrada ao mercado, o “agricultor familiar”, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais. Segundo Ricardo Abramovay (2007), essa forma de organização não poderia ser caracterizada apenas como exploração camponesa ou como mera subordinação ao capital (Abramovay, 2007, p. 33). O autor considerou que a garantia de estabilização dos preços dos alimentos em um mínimo o suficiente para manter a produção abundante fez com que a agricultura familiar tivesse um lugar estratégico no desenvolvimento do mundo capitalista, diferente do lugar ocupado pelo campesinato no contexto europeu (Abramovay, 2007).

Nessa nova conjuntura marcada pela presença da agricultura familiar, a agroecologia e o agronegócio aparecem como estratégias utilizadas de maneiras distintas para fundamentar a prática agrícola, implicando em diferentes alcances no que diz respeito à captação de investimentos públicos e privados. Neste contexto, a hegemonia da agricultura capitalista delimita espaços reduzidos para o desenvolvimento de práticas baseadas na agroecologia, que carecem de apoio para se expandir na arena política e social.

Assim como no caso das “brechas camponesas”, a agroecologia tem sido foco de investidas que reduzem seu potencial contra hegemônico, e ainda que não ameace o caráter dominante do sistema da agricultura convencional, provoca uma mudança decisiva. À revelia da *plantation* e do agronegócio, surgiram novas formas de se pensar as relações econômicas, socioambientais e culturais do campo, que podem ser pensadas como alternativas que não necessariamente superam a dominação capitalista, mas possibilitam a construção de espaços de autonomia e solidariedade entre as populações do campo.

A partir desta breve revisão, surgem alguns possíveis caminhos para orientar nossas perspectivas e questionamentos em torno do caso de pesquisa. Porventura, será que a ampliação de outras formas de produção no campo, como a agroecologia, seria uma forma de sanar as diferentes demandas da agricultura familiar? Estariam essas outras formas de produção condicionadas à se articular aos princípios da agricultura capitalista para conseguir se manter e se expandir entre o agricultores familiares? Até que ponto a convergência entre a agroecologia e o agronegócio poderia ser uma estratégia para os agricultores familiares ampliarem suas possibilidades de manutenção e desenvolvimento no campo?

Para organizar o debate em torno destas questões, dividimos a nossa dissertação em três capítulos: na primeira parte, contextualizamos a criação da CFR-SMS e sua relação com a temática da educação do campo no Brasil; na segunda, investigamos as percepções e dilemas que levaram à transição curricular da instituição de ensino analisada; e por fim, fazemos uma reflexão sobre os conflitos e convergências entre a agroecologia e o agronegócio nas escolas do campo.

## **2 OS DILEMAS POLÍTICOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO: A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL**

A Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul do Paraná (CFR-SMS) é uma escola do campo localizada na região rural do município de São Mateus do Sul, na região sul do estado do Paraná, criada a partir da demanda dos agricultores familiares da região por uma escola mais adequada ao contexto social. A escola enfrentou diversos impasses ao longo da sua trajetória, que impactaram em modificações nos seus princípios de ensino, pauta do debate da presente pesquisa.

Para compreender mais profundamente as questões e dilemas que envolvem a criação dessa instituição, no primeiro capítulo permitimo-nos iniciar com uma breve retomada da história, que se desdobrará em dois sentidos: primeiramente, na revisão das transformações na forma que a educação no meio rural foi tratada pelo Estado brasileiro ao longo dos séculos, indagando quais as dificuldades históricas enfrentadas pelas escolas do campo; e posteriormente, na análise da trajetória das Casas Familiares Rurais, com vista a sintetizar as transformações ocorridas nesse modelo educacional até sua chegada em São Mateus do Sul.

O primeiro tópico, além de abordar o histórico das ausências e tendências da educação rural no Brasil, também traz uma reflexão sobre os elementos que contribuíram para a construção do movimento pela educação do campo no país, considerado como uma importante ruptura no sentido de oportunizar uma maior inclusão das pautas das populações do campo na arena educacional.

Já no segundo tópico, descreveremos os eventos que marcaram o surgimento das *Maison Familiales Rurales* (MFRs) francesas, retratando sua expansão no contexto internacional e a chegada desse modelo no Brasil.

Após a realização desta contextualização, abordaremos os elementos que envolvem a criação da CFR-SMS, que consideramos ser um estudo de caso interessante para se pensar nos dilemas imbricados no processo de construção e manutenção das escolas do campo. Analisaremos os princípios organizacionais presentes no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), as atividades desenvolvidas pelo colégio e os dilemas que dificultaram a manutenção da escola ao longo dos anos.



## 2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A experiência das Casas Familiares Rurais no território paranaense expressa uma trajetória marcada por oscilações causadas pelas influências das empresas regionais e pelas mudanças governamentais. Por conta desses fatores, as comunidades escolares precisaram adotar medidas visando a continuidade dos seus projetos de ensino, se adaptando às condições expressas pelo Estado e pelo mercado local, que exercem suas influências políticas, econômicas e ideológicas sobre essas instituições.

Vale ressaltar que o Estado brasileiro foi marcado por planos governamentais com perspectivas de desenvolvimento diversas ao longo de sua história. Essas perspectivas, muitas das vezes, contrapõem-se umas às outras, sendo recorrente a descontinuidade de determinadas iniciativas públicas.

Neste contexto, muitos foram os mecanismos sociais que determinaram uma diferenciação no acesso aos bens públicos e privados, acarretando numa grande assimetria das condições sociais entre os cidadãos brasileiros. Este processo evidenciou uma série de problemáticas históricas da educação no meio rural, que podem ser observadas desde o Brasil colonial.

A estrutura pedagógica vigente neste período menosprezava o ensino para mulheres, escravos, pobres e para as populações rurais. Isso porque as elites agrárias pensavam que, para exercer o trabalho agrícola, não era necessário qualquer tipo de letramento formal. Generalizando, podemos inferir que os senhores de terra se limitavam a ensinar as práticas agrícolas necessárias para o emprego dos trabalhadores rurais e seus filhos no sistema de *plantation*, sem considerações maiores para uma educação propedêutica.

Durante a colonização, a oferta educacional se restringia ao papel dos Jesuítas, trazidos em 1549 pela Coroa Portuguesa para cuidar do ensino na Colônia, através da chamada “pedagogia brasílica”, que tinha “característica militante, missionária e instrutiva” (Silva, 2017 p. 187). Os Jesuítas tinham duas tarefas distintas: na Europa, lutavam contra o protestantismo; na América, exerciam a catequização dos povos originários e ajudavam a legitimar a ocupação territorial portuguesa no Brasil. Esta configuração fez com que os Jesuítas participassem como uma engrenagem do sistema colonial, tal como descrito na passagem de Silva (2017):

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos

superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios (Silva, 2017, p. 186)

O processo de independência configurou um momento com maiores motivações de desenvolvimento social e investimentos públicos para o território brasileiro, mesmo que ainda voltado para determinados grupos associados ao domínio colonial. Esta configuração demandou novos modelos de ensino e formas mais modernas de distribuição de terras, impactando na relação política e econômica entre o meio urbano e rural do território brasileiro.

É importante citar que mesmo após a independência, ainda havia um *déficit* educacional muito profundo em nosso país, que atingia principalmente a população escravizada. No geral, havia um total de 15,76% da população que era alfabetizada e 84,24% de analfabetos, enquanto entre escravizados a taxa de instrução era de 0,09% de um total de 1.510.806 pessoas (Brasil, 1872).

Enquanto no período colonial a educação era mantida principalmente pelos jesuítas ou pelos senhores de terra, nas Constituições de 1824 e de 1891 não houve considerações próprias para o ensino das comunidades residentes no campo, que tinham um acesso extremamente restrito à educação escolar. Este fato não passou despercebido, indicando a necessidade posterior de tratar das especificidades pedagógicas do campo nas legislações nacionais.

Um dos fatores que marcaram a intensificação sobre o debate sobre a educação para as populações rurais foi a realização de eventos como o I Congresso de Agricultura no Nordeste Brasileiro, no ano de 1923, levantando as pautas como o intenso êxodo rural, o aumento da produtividade no campo e a associação da educação escolar com o trabalho agrícola.

A partir dos anos de 1930, os patronatos passaram a se responsabilizar cada vez mais pelo ensino de desvalidos e infratores, prometendo uma educação básica e profissionalizante para os estudantes. Porém, na prática essas experiências “mantinham seus internos numa imobilidade própria a viveiros de mão-de-obra, onde fazendeiros da vizinhança recrutavam, gratuitamente, trabalhadores para tarefas sazonais” (Mendonça, 1999 apud Mendonça, 2006, p. 92).

Com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Agrícola em 1946, intensificou-se a associação da educação escolar do campo com os patronatos rurais, enfatizando o ensino das técnicas agrícolas nessas instituições. Isso fez com que a educação rural se fundamentasse em duas formas de atuação: a da alfabetização e a do ensino profissional, o que se expressa na

implementação das Escolas Agrícolas e das Escolas Agrotécnicas (Mendonça, 2006). Apesar destas ações terem aumentado a oferta escolar para as populações do campo, a responsabilização dos patronatos rurais influenciou na adoção de um viés economicista nessas escolas, com poucas considerações à formação humanista dos estudantes. Além do mais, esses eventos marcaram uma tendência histórica de conceder à iniciativa privada a responsabilização pela oferta de ensino no campo.

O contexto de modernização da agricultura durante a ditadura militar intensificou o espaço do desenvolvimento agrícola na agenda política, fazendo com que a produção agropecuária demandasse mais mão de obra, em um momento de pressão dos movimentos sociais do campo por mais investimentos públicos para os pequenos produtores. Nesta época, surgiram iniciativas como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1970, mas sem avanços concretos na construção de metodologias de ensino próprias para o campo (Buffa, Nosella; 1991).

A década de 80 foi uma fase mais positiva para as políticas educacionais do campo no que diz respeito à construção de metodologias próprias e adaptadas ao meio rural. A Constituição de 1988 permitiu um avanço decisivo no que se refere à educação, possibilitando a promulgação da Lei nº 9.394/1996 sobre as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a educação do campo como uma garantia obrigatória do estado.

A partir de 1990, ocorreram o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA, 1997) e a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC, 1998), que contribuíram para a utilização do termo “Educação do Campo” como o modelo de ensino que agrega princípios educacionais fundamentados nas características socioculturais próprias do campo. Este termo foi construído como um contraposto ao termo “Educação Rural”, que englobava as escolas pautadas no viés mercadológico e tecnicista do ensino do campo (Bonfim; Rodrigues, 2017).

Um dos elementos que auxiliou na caracterização da Educação do campo foi a criação das Casas Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas no contexto brasileiro, que expandiram o conhecimento sobre a pedagogia da alternância, que pode ser considerada importante passo para construir um atendimento educacional adaptando às demandas próprias do meio rural.

A partir da formulação de um campo de estudos sobre a Educação do campo, em 1998 surge o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), que teve

como principal objetivo a garantia do direito às diversas modalidades de ensino, que não haviam sido materializadas mesmo com os avanços político-institucionais.

Poucos anos depois, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em 2007, que construiu propostas para a abertura de cursos de formação pra educadores e inspirou a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que posteriormente ficou responsável pelo financiamento destes programas.

A partir destas iniciativas, houve a construção de outros programas que fortalecem as escolas do campo, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) — que, através da Lei nº 11.947/2009, passou a priorizar a aquisição de alimentos oriundos da agricultura local, familiar, indígena e/ou quilombola. Além do mais, a criação destes programas determinou avanços decisivos para o desenvolvimento das políticas públicas em educação do campo, resultando em melhorias práticas com a criação de escolas básicas e de mais de 42 licenciaturas próprias para essa modalidade ensino.

Embora programas como o PDDE e o PNAE tenham se tornado presentes em grande parte das escolas do campo, ainda havia uma grande dificuldade para a contratação de profissionais específicos para trabalhar com a pedagogia da alternância e outros princípios de suma importância para o desenvolvimento de uma escola do campo adaptada às necessidades locais.

Em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) surgiu com o propósito de suprir as lacunas deixadas pelo PRONERA, dispendo sobre a construção dos Projetos Político-Pedagógicos, a qualificação docente, a produção de materiais didáticos e a democratização da participação pública nas decisões relativas à esses temas.

Porém, o projeto de expansão da educação do campo esbarrou com as ambiguidades do projeto de desenvolvimento nacional empregado durante as primeiras décadas do século XXI. Mônica Molina (2015) pondera que, diferentemente das políticas implementadas no final do século XX, o PRONACAMPO e o PROCAMPO não tiveram uma participação tão ativa dos movimentos sociais. Enquanto a primeira fase das expansões de direitos no campo coincidiu com a “crise do latifúndio e consolidação do agronegócio” (Molina, 2015, p. 150), em que as comunidades campesinas tiveram um interlúdio para impor muitas das suas demandas políticas, na segunda fase os movimentos participaram apenas com a representação legal.

Outro fator que dificultou os projetos em prol da educação do campo foi a tendência de fechamento das escolas localizadas no meio rural, que tiveram seus investimentos condicionados pelos interesses governamentais e privado de cada região. Esse fenômeno é explicitado ao analisarmos a trajetória das Casas Familiares Rurais até a criação de uma escola com este formato na cidade de São Mateus do Sul.

## 2.2 A TRAJETÓRIA DAS CASAS FAMILIARES RURAIS

As Casas Familiares Rurais (CFRs) são instituições de ensino que representam um movimento social voltado para promover uma educação pautada na relação escola-família e estudo-profissionalização. Elas são iniciativas que alteraram a forma como a própria educação do campo é pensada no contexto brasileiro e mundial.

As CFRs surgiram a partir da experiência francesa das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), no início do século XX, o que nos remete ao contexto europeu pós-revolução industrial, quando as mudanças no sistema produtivo causaram o intenso êxodo rural no território francês, provocando mudanças decisivas nas formas de organização das populações do campo. As primeiras MFR surgiram no ano de 1935, na cidade de Lot-et-Garonne, sudoeste da França, e tinham o intuito de transformar as bases educacionais das populações camponesas.

O processo de modernização europeu provocara um aprofundamento da desigualdade entre as populações do meio urbano e rural, além de repercutir na desvalorização dos saberes camponeses. Ao associarem o meio rural enquanto lugar arcaico e obsoleto, a educação ofertada para as populações do campo passava cada vez mais a reproduzir representações distorcidas do campo, deslegitimando as culturas, técnicas e conhecimentos próprios das comunidades que ali residiam (Massucato; Antunes; Bernadette; Hoelscher, 2015), o que tornava a questão sobre o ensino para os jovens camponeses um tema de crescente importância.

A iniciativa de construção da primeira MFR foi do padre Pierre-Joseph Granereau, nascido em 1885. Padre Granereau, como era chamado, era filho de agricultor e militou em favor do movimento camponês pelo desenvolvimento de uma escola que fosse mais adaptada para os jovens rurais, e afirmava que os conhecimentos adquiridos no sacerdócio e pelas suas experiências de vida deveriam ser aproveitados para inspirar uma transformação da condição de vida dos jovens camponeses:

Filho de pequenos camponeses, eu era padre, beneficiara-me de uma formação intelectual e cristã a que meus irmãos não tiveram acesso. Eu devia, portanto, repartir com eles esses dons que havia recebido tão copiosamente. Como fazê-lo? Seguindo caminhos já percorridos? Certamente que não. Para este vinho novo que eu já sentia fermentar, era preciso criar “odres novos”. Era preciso, sem hesitar, ser revolucionário. E, com certeza, eu o seria! Inclusive, todas as orações que eu recitava com as crianças do patronato terminavam regularmente por esta invocação, quando estávamos sós: “Nossa Senhora da Revolução Social” – “orai por nós”, respondiam eles em coro (Granereau, 2020, p. 43).

A falta de uma instrução escolar que fosse adaptada às demandas camponesas e a falta de lideranças próprias do campo foram a base para que o padre idealizasse um modelo de ensino que propusesse novos significados ao trabalho e aos saberes camponeses, resistindo às tendências de proletarização rural da época (Granereau, 2020).

A primeira escola construída a partir destas ideias ocorreu por iniciativa de Granereau em sua própria casa paroquial, e contava com um total de 4 estudantes, que ficavam oito dias na escola e o restante do mês em suas residências. Esse cronograma, definido como alternância, tinha o objetivo de incentivar a prática dos aprendizados escolares nas casas dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre escola-família. Outra característica que reforçava esse vínculo era a definição do plano de ensino em conjunto com os familiares, que em troca da educação, forneceriam recursos para lenha, remuneração do corpo docente e a manutenção da escola.

No início, o corpo docente era composto pelo próprio padre, que ensinava o desenvolvimento da disciplina e os princípios religiosos da dimensão ética educacional; e o professor de ciências da terra, que ensinava questões científicas e técnicas relacionadas à agricultura (Granereau, 2020, p. 14). Ao aliar uma educação humanista e técnica com temas mais próximos da realidade camponesa, as MFR se contrapunham ao modelo padrão de educação rural, caracterizado pela reprodução de saberes urbanos e/ou uma educação agrícola puramente tecnicista, distante das demandas campesinas. Neste sentido, as escolas criadas pelo padre tinham a perspectiva de valorizar as identidades e culturas próprias dos estudantes, aumentando a autoestima desses jovens através da formação de lideranças próprias do meio rural.

Entretanto, para aumentar a visibilidade e expandir os princípios das MFRs, foi necessário um incremento do ensino técnico-científico em detrimento da educação religiosa, que não era compatível com os princípios de laicidade do Estado que estavam em pauta na época. Sem abandonar por completo os princípios éticos, Granereau investiu mais nas bases agrícolas da sua instituição, articulando os conhecimentos familiares dos estudantes sobre os cultivos locais com os princípios científicos da agricultura.

Em meio a um contexto em que existiam poucas legislações sobre o ensino agrícola, a experiência das MFRs não encontrou muitos entraves para ser replicada em outras regiões do ponto de vista burocrático. Nosella (2012) destacou que “(...) a experiência educacional incipiente colaborou com o governo na elaboração de uma lei de aprendizagem para os jovens do meio agrícola” (Nosella, 2012, p. 49), favorecendo o processo de expansão dessas instituições, principalmente após a segunda guerra mundial.

Entretanto, a pressão por uma menor presença da ética católica nas MFRs efetuada pelos movimentos sindicais, representantes camponeses, atores da Ação Católica Francesa e da Juventude Agrícola Católica (JAC) marcou uma ruptura com a imagem de Padre Granereau, e outras instituições passaram a assumir cada vez mais o desenvolvimento das MFRs. Esse movimento influenciou na maior centralização administrativa e uma fundamentação pedagógica e técnica mais consolidada, repercutindo no aumento de 30 MFRs para cerca de 500 entre os anos de 1945 e 1960 (Nosella, 2012).

Posteriormente, a experiência das MFRs também influenciou na construção de políticas públicas educacionais em outros países. A primeira escola baseada nesta experiência foi implementada na região de Verona, Itália, no ano de 1958. Desta iniciativa, surgiu uma nova vertente deste modelo educacional, a Escola Família Agrícola (EFA), que divergia das MFRs quanto aos princípios educativos e pela articulação mais próxima com o Estado.

O modelo italiano chegou primeiro no Brasil, mais precisamente no ano de 1968, no estado do Espírito Santo. A escola foi criada com o apoio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que passou a se preocupar com baixo desenvolvimento econômico, o progressivo êxodo rural e a falta de qualificação profissional para os agricultores na região capixaba. Não muito tempo depois, o modelo francês também chegou em território nacional, sendo estabelecida na década de 1980 a primeira Casa Familiar Rural brasileira.

Tanto a experiência italiana quanto a francesa foram as principais bases para a criação dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), que tiveram grande relevância para transformar o panorama da educação do campo e expandir a Pedagogia da Alternância no Brasil.

Todavia, a forma como esse método pedagógico é pensado se diferencia nas EFAs e nas CFRs. Enquanto na corrente francesa das CFRs prioriza-se a formação técnica do educando/a e muitas vezes adota-se o regime de suplência, na corrente italiana das EFAs enfatiza-se a formação escolar e humanista dos educandos/as, adotando também o regime



seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) (Nascimento, 2005 apud Massucato et al., 2015).

Apesar destas distinções gerais, cada experiência possui a sua particularidade, e ambos os modelos se aproximam da noção da pedagogia da alternância enquanto uma forma de conciliar a vida familiar e estudantil, promovendo a formação pessoal dos indivíduos e o desenvolvimento local da comunidade em que a escola está inserida.

### 2.2.1 As Casas Familiares Rurais no contexto paranaense

A primeira escola criada a partir dos princípios da alternância em território paranaense foi a Casa Familiar Rural (CFR) do município de Barracão<sup>5</sup>, implementada no ano de 1989. Esta experiência acarretou na criação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR-SUL) no ano de 1991, e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná (ARCAFAR-PR), duas das principais responsáveis por aplicar os princípios da alternância nas escolas do estado (Lima, 2013). A partir destes eventos, a década de 1990 presenciou a criação de várias CFRs no Paraná, o que coincidiu com o avanço da agenda da agricultura familiar no debate político nacional.

Em 1994, o Estado paranaense desenvolveu o Programa de Apoio à Implementação de Casas Familiares Rurais, que incentivou o desenvolvimento das CFRs como uma política pública. Desta forma, o governo estadual passou a dar mais assessorias técnicas, mais contribuições com materiais didáticos e estrutura física, e mais apoio para a elaboração dos currículos e formação docente em conformidade com os parâmetros estaduais (Bof, 2006, p. 95). Através dessa iniciativa, em 1995 já havia 15 CFRs em funcionamento no estado, e mais 10 escolas em fase de implementação.

Em geral, as CFRs foram construídas em regiões em que há forte presença da agricultura familiar, e se diferenciaram principalmente por serem uma referência na adoção da pedagogia da alternância. Ainda que certos princípios pedagógicos sejam base geral, podemos notar que as bases curriculares e técnicas dessas escolas são diversas, envolvendo práticas agrícolas convencionais, industriais, semi-intensivas, orgânicas e agroecológicas, a depender do contexto em que a escola está inserida.

Em alguns dos casos, como no sul e sudoeste paranaense, a criação destas escolas também esteve associada à presença da pauta pelo desenvolvimento sustentável e pela agricultura ecológica, conforme destacado por Teixeira, Corona e Bernartt (2010). Nesses

---

<sup>5</sup> Posteriormente, a cidade passou a ser denominada como Bom Jesus do Sul.



casos, os estudantes não desenvolvem só projetos agrícolas voltados para a agropecuária convencional, como também trabalham com produções alternativas, como “galinha caipira, sementes crioulas, pomar caseiro e preservação ambiental: proteção de fontes, mata ciliar, rio limpo e conservação de solos e distribuição de mudas nativas e frutíferas” (Teixeira et al., 2010, p. 305).

Entretanto, mesmo em meio a um processo de expansão, no final da década de 90 ocorreu uma primeira tensão envolvendo o financiamento das CFRs, que afetou o pagamento dos profissionais que trabalhavam nessas instituições. Essa tensão marcou o início de uma longa trajetória de oscilações no investimento público dessas escolas, conforme destacado pela fala do professor Thiago, que colabora há mais de 20 anos na parte de articulação e coordenação da ARCAFAR-PR:

Em 1999 nós já tivemos, né, um grande abalamento aí em todas as Casas Familiares Rurais, mas elas não chegaram a fechar. É porque o governo na época, ou talvez a secretária na época (...) não entendia a educação da do campo, as Casas Familiares Rurais como prioridade, né? Chegou a falar que era muito mais ‘valorizado’ investir um recurso para preso que na própria Casa Familiar Rural, né? (...) e aí a teve uma crise, acho que financeira também, nessa história do governo Lerner, né? (...) Então ficamos à 8 meses sem receber todos, né, todos os funcionários. E aí é que os Municípios foram decisivos também para não fechar a Casa Familiar Rural e a própria associação, da comunidade, dos pais, né? Então não acabou fechando nenhuma Casa Familiar Rural com (...) essa dificuldade de salarial, né? Porque o governo não entendia, a educação do campo não era prioridade do seu governo. Aliás, nunca foi, no modo geral, na época lá, né? (Prof. Thiago, entrevistado em dezembro de 2023).

Segundo Thiago, as oscilações nos investimentos das CFRs no Paraná estiveram correlacionados aos posicionamentos dos governos estaduais de cada época, que possuíam diferentes agendas relacionadas ao investimento na educação pública. O entrevistado destacou como, no diferente contexto político iniciado a partir de 2003, ocorreu um novo movimento de ampliação das CFRs paranaenses. Esse movimento culminou na criação das turmas de ensino técnico-integrado ao ensino médio no ano de 2006, implementando os cursos de Agropecuária, Agroindústria, Agroecologia, Gestão Ambiental, Alimentos, Administração Rural e Agricultura.

Então, aí, a partir de de 2003, a gente daí teve bastante avanço, né? A nível de estado e também a nível federal, né? Porque o próprio governo Requião, que lá no início fundou as primeiras Casas Familiares (...) ele retomou e ele teve como sua bandeira de luta, o governo e os próprios funcionários lá, a educação como um todo no Paraná. E as Casas Familiares Rurais tiveram como discutir, dialogar e formar uma base junto com a Secretaria de Educação, aonde que nós tivemos um grande avanço, né? (Prof. Thiago, entrevistado em dezembro de 2023)

Thiago salientou que a criação das CFRs teve como o ponto de partida o apoio das

comunidades, e sua ampliação se sustentou principalmente pelo investimento do Estado e dos municípios em um formato educacional que, apesar de mais “caro” para as contas públicas, refletiria em melhores resultados para o desenvolvimento socioeconômico dos jovens do campo. Nesse sentido, as mudanças governamentais impactaram decididamente no funcionamento dessas escolas, seja na definição dos recursos destinados à essas instituições ou então nas orientações curriculares que estruturam o projeto de ensino aprendizagem.

Ao longo da primeira década do século atual, a expansão deste modelo de ensino fez com que o Paraná fosse o estado com mais CFRs em toda a região sul brasileira, contando com cerca de 40 instituições, muito acima das oito CFRs do Rio Grande do Sul e as 12 escolas de Santa Catarina. Um dos elementos que pode estar associado à rápida expansão é a intensa presença da agricultura familiar e da pequena produção no Paraná, especialmente na região sudoeste, onde se concentram grande parte das CFRs.

Porém, a partir de 2010, iniciou-se mais uma fase de desmontes das CFRs, com mudanças significativas na forma de contratação dos professores, e problemas relacionados aos repasses à ARCAFAR-SUL, responsável pelo pagamento dos funcionários. Thiago afirmou que esses desgastes repercutiram na alteração da carga horária dos professores da base comum, que em 2011 passaram a ter 20 horas semanais destinadas ao trabalho nas CFRs, e em 2014 acabaram ficando apenas com a carga relativa às disciplinas que leciona na escola.

Em 2015 ocorreram novos cortes no orçamento destinado à educação paranaense, que repercutiu na falta de verba para a manutenção das CFRs, passando de cerca de três milhões de reais para apenas um milhão (Rocher, 2015). Esse processo fez com que se reduzisse cerca de dois terços dos colaboradores das CFRs, e culminou no fechamento de metade dessas escolas. Porém, como ilustrado na fala de Thiago, houve uma pressão dos colaboradores das escolas e da ARCAFAR-SUL para impedir, juridicamente, o fechamento dessas instituições:

(...) das 44, como eu falei pra você que tinha, o governo anunciou o fechamento de todas [as CFRs] no final de 2016, né? (...) Todas, inclusive as que tinham curso técnico, as 22. Porém, (...) eles não tinham como remanejar os alunos da parte técnica para os colégios agrícolas. Então, as 22 Casas Familiares Rurais que tinha o curso técnico, eles tiveram que voltar atrás pra, pelo menos, fazer a conclusão das turmas, né? E voltando atrás dessas 22, eles voltaram atrás de todas as Casas Familiares Rurais (...) (Prof. Thiago, ARCAFAR, entrevistado em dezembro de 2023).

Porém, o entrevistado Thiago afirmou que essas pressões não foram suficientes para barrar o encerramento das atividades, devido as manobras realizadas pelo governo:

E aí, qual foi a jogada do do governo, né? (...) O governador estabeleceu lá, para voltar todas as Casas Familiares Rurais, porém o convênio que era de 40 casa familiar, (...) tinha que aditivar o valor para as 40. Mas eles já tinham feito o aditivamente só para vinte. (...) ou seja, quando vira o ano de 2017, (...) eles falaram que iam aditiva o recurso (...) das 40, mas na verdade eles aditivaram só para 20. (...) E eles falaram que era para ir mantendo as 40 Casas Familiares Rurais, né? Isso sempre acontecia, né, legalmente. O que aconteceu é que a ARCAFAR continuou pagando as 40 Casas Familiares Rurais com o recurso de 20. Mas assim, com uma promessa que eles iam aditivar o recurso na frente, que juridicamente poderia ter feito isso, né, e pagado certinho. O que aconteceu? Eles perderam, deixaram passar o prazo de aditamento, né? E o que aconteceu? Aí que aconteceu a falência da ARCAFAR-SUL, porque ela estava recebendo dinheiro de 20, né, e pagando 40. Então, quando foi pro jurídico lá de cima lá, entraram, provaram que eles fizeram de má fé, e eles teriam que pagar de alguma forma. O secretário de educação e o superintendente tinham que reconhecer que o erro era deles, né? Então a superintendente pediu a conta e não reconheceu, mas ela também levou as casas para o fundo (Prof. Thiago, entrevistado em dezembro de 2023).

O rombo fiscal afetou o pagamento dos funcionários das CFRs, fazendo com que houvesse uma mobilização jurídica para que fossem feitos os acertos dos encargos trabalhistas atrasados que não foram custeados pela ARCAFAR-SUL, que acabou falindo em meio à esse processo. O entrevistado Thiago afirmou que houve uma orientação da própria coordenação da associação para que os funcionários entrassem com ações na justiça contra a ARCAFAR-SUL citando a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) como corresponsável. Isso porque o pagamento docente era feito através dos convênios com a secretaria estadual.

Esta situação intensificou o desgaste político entre a ARCAFAR-SUL e os representantes do governo, provocando uma maior dificuldade na manutenção das escolas que permaneceram ativas — no caso, as escolas que possuem o ensino técnico-integrado ao ensino médio, tendo em vista o fechamento das turmas de ensino fundamental. A partir disso, em 2016 o Paraná passou a contar com 22 CFRs:

QUADRO 3 - CASAS FAMILIARES RURAIS PARANAENSES EM FUNCIONAMENTO EM 2016

<b>Casa Familiar Rural</b>	<b>“Escola Base”</b>	<b>Curso Técnico</b>	<b>Ano de Implantação</b>
Bituruna	CE Santa Barbara	Agropecuária	2006
Cândido de Abreu	CE Reni Gamper	Agropecuária	2006
Candói	CE Santa Clara	Agroindústria	2010

Chopinzinho	CE José Matte	Gestão Ambiental	2009
Coronel Vívica	CE Arnaldo Busato	Alimentos	2009
Cruz Machado	CE Barão do Cerro Azul	Agropecuária	2009
Figueira	CE Anita Aldeti Pacheco	Agropecuária	2013
Guaraniaçu	CE Des. Antonio F. da Costa	Agroindústria	2010
Lidianópolis	CE Dom Pedro I	Agricultura	2013
Nova Laranjeiras	CE Rui Barbosa	Agropecuária	2007
Paulo Frontin	CE Monsenhor Pedro Busko	Agropecuária	2010
Pinhão	CE Santo Antônio	Agroecologia	2009
Pitanga	CE Antonio Dorigon	Administração Rural	2009
Rosário do Ivaí	CE Campineiro do Sul	Administração Rural	2009
Santa Maria do Oeste	CE João Cionek	Agropecuária	2006
Santo Antônio do Sudoeste	CE Humberto Campos	Agropecuária	2006
São Jorge do Oeste	CE Padre José de Anchieta	Agroecologia	2009
São Jorge do Patrocínio	CE Ministro Petrônio Portela	Agropecuária	2013
São Mateus do Sul	CE Duque de Caxias	Agroecologia	2009
Sapopema	CE de Sapopema	Agropecuária	2006
União da Vitória	CE São Cristóvão	Agropecuária	2015
Vera Cruz do Oeste	CE Marquês de Paranaguá	Agroindústria	2014

Fonte: Silva (2017)

As dificuldades de manutenção das CFRs paranaenses se somaram às pressões dos órgãos executivos como a SEED/PR, que condicionam a abertura de novas turmas a uma quantidade mínima de estudantes matriculados na escola. Nesse sentido, as oscilações dos

projetos governamentais, os fluxos de interesses que permeiam o ramo empresariado rural e as variações do pensamento social das comunidades do campo tornaram a sobrevivência de instituições como as Casas Familiares Rurais uma tarefa de adaptação e resiliência.

A partir destas questões, as comunidades escolares se valeram de diferentes estratégias para manterem seu funcionamento ao longo das diferentes conjunturas políticas, se adaptando às condições das instituições públicas e privadas de cada região. Isso se traduz no caso observado em São Mateus do Sul, que será exposto no tópico a seguir.

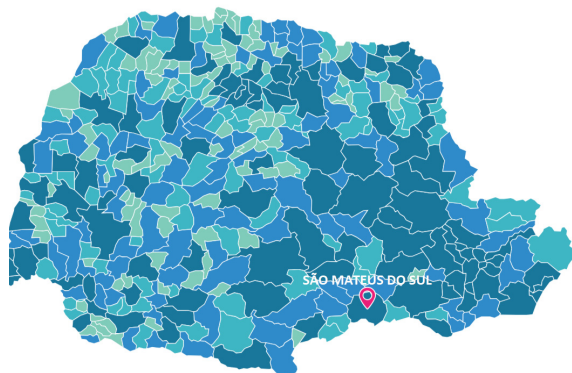
### 2.3 A CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL

A Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS) foi projetada para atender às demandas por uma educação adequada aos jovens da agricultura familiar, com uma formação que conciliasse as dinâmicas sociais, culturais, ambientais e profissional próprias do campo.

Porém, ao longo dos seus 17 anos de trajetória, a CFR-SMS passou por mudanças estruturais que envolveram a reconfiguração do corpo docente, das articulações da escola com a região, dos projetos em vigência, da administração da instituição e, mais recentemente, da própria organização do seu currículo. Conforme veremos adiante, essas mudanças estiveram relacionadas tanto aos dilemas gerais enfrentados para desenvolver a educação do campo e a agroecologia, como às questões específicas relacionadas ao contexto regional em que a escola está inserida.

A cidade de São Mateus do Sul (SMS), reconhecida como município no ano de 1908, possui uma população estimada em 41.137 habitantes, distribuídos numa área de 1.342,058 km<sup>2</sup>, dentre os quais cerca de 25.706 residem em áreas urbanas e 15.551 em áreas rurais. Os dados censitários indicam a existência de uma maioria populacional branca (34.380 indivíduos), seguido pela população parda (6.021 pessoas), pela população preta (723 pessoas), amarela (97) e indígena (35), segundo o IBGE (2017).

FIGURA 1 - TERRITÓRIO DE SÃO MATEUS DO SUL (PR)



FONTE: IBGE CIDADES (2017)

A economia do município é bastante diversificada, com a maior parte da população empregada no setor de comércio varejista, apesar do grande destaque da empregabilidade no setor industrial da extração e do processamento do xisto, e no setor agropecuário com a produção de grãos, ervas, frutas e olericultura. Com um total de 6.373 estabelecimentos rurais, estrutura fundiária de SMS é caracterizada pela predominância da agricultura familiar, havendo 4.955 unidades que se enquadram nessa categoria, o que representa 77% dos estabelecimentos rurais (IBGE, 2017).

Entre os agricultores, há uma predominância da agricultura convencional e de práticas agrícolas semi-intensivas, com poucos estabelecimentos de produção orgânica ou agroecológica. Do total de estabelecimentos, 4.477 fizeram adubação química, e 4.682 deles utilizaram agrotóxicos em suas produções. Apenas 300 estabelecimentos fizeram adubação orgânica, e 463 fizeram adubação química e orgânica. Entre os agricultores familiares, os números seguem uma tendência parecida: 4.223 usaram adubação química, 3.821 usaram agrotóxicos, e apenas 202 usaram adubação orgânica. Além do mais, dos 1.246 estabelecimentos rurais que não usam agrotóxico, só 210 praticam a agricultura orgânica, sendo 142 da agricultura familiar (IBGE, 2017).

Com a maior parte dos produtores utilizando os sistemas de plantio convencional, plantio mínimo e plantio direto na palha, o desenvolvimento dos sistemas de plantio orgânico e agroecológico aparece como um movimento ainda incipiente, traduzido em iniciativas como a Cooperativa de Famílias de Agricultores Ecológicos de São Mateus do Sul (COFAECO) e o projeto “São Mateus do Sul Agroecológico” — proposto pela Articulação Nacional de Agroecologia no ano de 2021. Mas, por conta de sua incipiência, os agricultores que optam pela agroecologia encontram dilemas recorrentes para desenvolver e rentabilizar suas práticas, o que também repercute na trajetória dos estudantes egressos da CFR-SMS.



A construção da CFR-SMS ocorreu através da articulação entre a ARCAFAR-SUL e as prefeituras de São Mateus do Sul e de Antônio Olinto, além de contar com a participação de empresas e produtores da região, que concederam suas propriedades para a realização das visitas técnicas dos estudantes. Sua estruturação iniciou-se no ano de 2006, com turmas do ensino fundamental, e a partir de 2009 começou a implementação do curso Técnico em Agroecologia para turmas do ensino médio.

FIGURA 2 - SEDE DA CASA FAMILIAR RURAL DE SÃO MATEUS DO SUL (PR)



FONTE: IDR-PR (2021)

Vale ressaltar que a criação da escola e do curso técnico ocorreram em um contexto político regional favorável à expansão das escolas do campo, além do cenário de ampliação das políticas educacionais. Esse contexto, além de contemplar a criação de novas CFRs, também foi palco do fortalecimento das bases técnicas do ensino profissionalizante das CFRs, com a implementação dos cursos técnico-integrados ao ensino médio em 22 escolas.

O Projeto Político-Pedagógico da CFR-SMS (PPP-CFR-SMS, 2014) descreve a escola como um espaço voltado para atender as demandas dos agricultores familiares da região por uma educação alinhada com a realidade do campo. Desta forma, o colégio agrega elementos relacionados à valorização da cultura camponesa, à formação propedêutica dos jovens e ao ensino técnico para a profissionalização dos estudantes no campo, tendo como fundamento central a aplicação da pedagogia da alternância. Segundo a professora técnica Sophia (Klahold, 2021), o principal fundamento que orienta a pedagogia da alternância no colégio é:

(...) a importância que se dá aos jovens. Que eu vejo assim, nós, principalmente os técnicos que fazemos as visitas com os alunos, a gente tem um olhar mais apurado

em relação a esses alunos que em um colégio técnico ou regular normal que não tem pedagogia da alternância (Prof Sophia, 2021 apud Klahold, 2021).

A pedagogia da alternância inclui a utilização do regime de alternância para definir o cronograma escolar, que é organizado em semana-escola e semana-família: na semana-escola os estudantes permanecem nos alojamentos do colégio, estudam no período da manhã, da tarde e da noite, fazem todas as refeições na própria escola e dormem em quartos compartilhados; e na semana-família os estudantes ficam em suas casas e desenvolvem as atividades passadas pelos seus professores, tendo tempo para realizar trabalhos temporários e auxiliar nas demandas familiares. Para otimizar os alojamentos da escola, em uma semana permanecem no colégio os estudantes do 1º ano, recém ingressados; e na outra os estudantes dos 2º e 3º anos.

Outro princípio da pedagogia da alternância aplicado no colégio é a formulação dos temas geradores, que podem ser entendidos como um “universo mínimo temático” (Freire, 2020) que articulam a teoria e a empiria, as questões particulares e as preocupações gerais da sociedade:

É importante enfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (Freire, 2020, p. 136)

Na CFR-SMS, os temas geradores são compostos por um conjunto de conteúdos programáticos construídos com a comunidade escolar, que decidem quais assuntos serão abordados em cada semana de alternância. A organização destes temas leva em consideração as características próprias da agropecuária da região, respeitando os costumes locais, as produções sazonais e as alternativas para incrementar a renda dos agricultores. Segundo a professora técnica Sophia, “os temas geradores vêm para auxiliar para que a gente tenha um norte, porque a gente tem que saber quais são os temas, e saber os conhecimentos que são regionais (...)” (Prof. Sophia, 2021 apud Klahold, 2021)

Entretanto, na mesma entrevista, a professora Sophia destacou que a escola realizou algumas adaptações na formulação dos temas geradores, com objetivo de garantir uma maior padronização dos temas estudados em cada ciclo de estudantes:

No início eles eram criados assim: a gente fazia um levantamento, com a família e com os alunos, sobre o que eles gostariam de estar sabendo, “o que vocês querem sobre o curso”. E também colocamos temas que achamos interessantes ou nem tanto. Mas, de um tempo para cá, a gente sentia a necessidade de padronizar estes temas, porque um exemplo: se vocês escolhe, é da turma A, e escolhe temas como bovino,



suíno e equino, aí vem a turma B e escolhe as mesmas coisas, vai passar 3 anos e não vai ter um limite, vai ensinar os mesmos temas em todos os anos. E você de repente vai sair com um conteúdo, e a turma que veio antes ou veio depois vai sair com um outro tipo de conteúdo. Então, querendo ou não, tem que acabar padronizando (Professora Sophia, 2021, apud Klahold, 2021).

Esta padronização foi destacada como uma mudança necessária para conciliar os princípios dos temas geradores com a ementa curricular própria do Estado e com as demandas das empresas agropecuárias da região. Isso porque a escola sobrevive não só do seu vínculo com o estado e o município, na medida em que seu funcionamento envolve uma forte articulação com as empresas privadas e os moradores da região, o que requer uma adaptação às demandas dessas instituições.

Além do apoio das instituições públicas, a CFR-SMS também contou com o apoio de empresas regionais e multinacionais, que atuam como financiadores de projetos no colégio. Dentre as empresas que contribuíram ao longo da história da escola, destaca-se a presença da fumageira Philip Morris, que “já pagou as horas-aula de um professor de informática na CFR e doou computadores recauchutados para a escola-base” (Bronoski, 2023); e da Japan Tobacco International, que em 2018 doou a verba que foi utilizada para a construção do espaço onde hoje funcionam o laboratório de informática, a biblioteca e a sala dos professores.

Outra empresa que tem participado do financiamento de projetos na CFR-SMS foi a Petrobras, que possui empreendimentos de exploração e beneficiamento do xisto mineral na região de São Mateus do Sul. Em 2015, a Petrobras financiou a implementação de dois laboratórios agroindustriais na CFR-SMS por meio do projeto “Saberes e Sabores do Campo”, utilizado para a realização de cursos de panificação e processamento de alimentos para a comunidade externa da escola.

FIGURA 3 - FORMAÇÃO DE MULHERES NO CURSO DE PANIFICAÇÃO DO PROJETO ECOS DO CAMPO CFR-SMS



FONTE: PÁGINA DA CFR-SMS DO FACEBOOK (2021)<sup>6</sup>

Dois anos depois, a empresa financiou o projeto “Plantando Educação e Pescando Agroecologia”, que contou com a restauração de 6 tanques de piscicultura para a produção de pescados, a construção de um laboratório para o processamento de pescados e a aquisição de ferramentas para a produção de peixes.

FIGURA 4 - TANQUES DE PISCICULTURA CFR-SMS



FONTE: O AUTOR (2023)

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/CasaFamiliarRuralDeSaoMateusDoSul> Acesso em: 13/09/2023

A partir dos espaços construídos através deste projeto, a agroindústria familiar passou a ser incluída dentro dos Temas Geradores e do currículo escolar, sendo pensada como uma forma de valorizar os produtos do trabalho agrícola, possibilitando uma maior durabilidade e alcance comercial da produção.

Embora historicamente os processos agroindustriais possam ser pensados enquanto um modelo que submete os agricultores familiares à uma relação de dependência com o mercado (Christoffoli, 2012), esses métodos, quando apropriados pelos pequenos e médios produtores, podem vir a estabelecer uma forma de produção alternativa. No caso da CFR-SMS, a noção de uma agroindústria escolar está associada à uma reversão da submissão dos agricultores familiares aos complexos agroindustriais, gerando a possibilidade de processarem por si mesmos as suas produções sem a dependência de uma cadeia verticalizada de beneficiamento. Deste modo, a inclusão da agroindústria enquanto tema curricular visou aumentar a pluriatividade de renda, expandindo o saber-fazer relacionado às etapas de produção, processamento e comercialização.

Mais recentemente, em 2021, a Petrobras também financiou o projeto “Ecos do Campo - Desenvolvendo a Agricultura Sustentável”, com objetivo de incentivar a produção de nascentes e sistemas de tratamento de esgoto através de fossas ecológicas para a comunidade local. O projeto auxiliou com o pagamento de técnicos para trabalhar na continuação dos projetos anteriores implementados na escola, e teve seu encerramento no final do ano de 2023.

FIGURA 5 - PROTEÇÃO DE NASCENTES DO PROJETO ECOS DO CAMPO



FONTE: PÁGINA DA CFR-SMS DO FACEBOOK (2023)<sup>7</sup>

É interessante citar que esses projetos representam uma forma de incentivo fiscal e de compensação para a população local pelos impactos das empresas na região, e ao mesmo tempo são pensados como uma forma de fortalecer o plano de ensino da escola.

Entretanto, ao serem incluídas no currículo escolar, essas articulações aproximam o colégio das instituições privadas — o que faz com que a CFR-SMS estabeleça uma certa dependência de novos editais para garantir a continuidade de seu plano de ensino. Somado às incertezas do financiamento público destinado às CFRs, a dependência dos recursos de instituições privadas contribui para tornar a CFRs uma instituição mais suscetível à influência dos interesses políticos e econômicos das empresas agropecuárias.

De acordo com Cordeiro (2022), um dos principais instrumentos de “penetração das entidades empresariais do agronegócio nas escolas públicas” (Cordeiro, 2022, p. 128) são as “parcerias público-privadas em educação” (PPPEs), que representam uma das forma de materialização das investidas do agronegócio na educação. Esse instrumento é regulamentado pela Lei no 11.079/04, que institui normas de licitação e contratação de PPPEs no âmbito da administração pública, e representa “um projeto global de inserção da educação no setor de serviços, com o objetivo de construção da sociedade de mercado no contexto neoliberal” (Cordeiro, 2022, p. 128).

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/CasaFamiliarRuralDeSaoMateusDoSul>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

No contexto das escolas do campo, Cordeiro (2022) destacou que as PPPEs, os programas educacionais do agronegócio e as demais formas de parcerias entre as empresas rurais e as instituições de ensino são utilizados como mecanismos para influenciar na construção de um consenso em torno do agronegócio nas escolas do campo — o que tem papel decisivo sobre o processo de nucleação e fechamento dos colégios.

Para compreender a amplitude destes impactos, passaremos a analisar o caso da transição curricular do curso Técnico em Agroecologia para o curso Técnico Agrícola. A partir da investigação deste processo, podemos observar que as influências do agronegócio possui impactos que vão além do fechamento das escolas do campo e da criação de programas educacionais pautados nas práticas agrícolas convencionais, afetando também a formulação dos currículos escolares.



### **3 A TRANSIÇÃO CURRICULAR DA CFR-SMS: DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA PARA O CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA**

A criação da Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS) foi acompanhada pela implementação do curso técnico em Agroecologia no ano de 2009. A partir do seu curso técnico, escola tornou-se uma instituição referência em agroecologia na região, estabelecendo um diálogo entre agricultores, pesquisadores e educadores em meio a um contexto de poucas instituições promotoras da sustentabilidade agrícola.

Porém, conforme veremos adiante, esse mesmo espaço serviu tanto para o diálogo construtivo em torno da agroecologia quanto para abrigar conflitos entre as diferentes perspectivas políticas e ideológicas sobre a agricultura. Esses conflitos confluíram para um processo de transição curricular recentemente iniciado na escola, que marcou novas tendências para o projeto de ensino da instituição.

No segundo capítulo, refletiremos sobre as mudanças provocadas pela transição curricular, buscando compreender como a comunidade escolar recebeu a implementação do novo curso, e quais as justificativas mobilizadas para “aprovar” ou “desaprovar” essas mudanças estruturais.

#### **3.1 O CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA**

O curso Técnico em Agroecologia foi implementado com base uma pesquisa realizada com entes políticos e civis do município de São Mateus do Sul, que verificou uma demanda por investimentos que incentivassem uma agricultura mais sustentável na região. O Projeto Político-Pedagógico da CFR-SMS publicado em 2014 (PPP-CFR-SMS, 2014) destaca que esse processo tinha como um dos seus objetivos transformar as bases convencionais da agricultura convencional:

Visando atender uma demanda crescente de pessoas que buscam uma formação profissional na área da agroecologia, cujo sistema de produção respeite as dinâmicas dos ecossistemas, o Departamento de Educação e Trabalho passa a ofertar o Curso Técnico em Agroecologia que apresenta uma concepção de formação técnica que articula trabalho, cultura, ciência e tecnologia com respeito ao meio ambiente, como princípios para o desenvolvimento curricular (...). O curso se justifica por um lado, devido a uma demanda estimulada por iniciativa dos próprios agricultores da região, hoje apoiados por organizações sociais e não governamentais, na busca de uma agricultura voltada para um desenvolvimento sustentável. Por outro lado, entende-se que o curso pode contribuir para um processo de conversão da agricultura convencional, para um sistema agroecológico com maior ênfase na produção de alimentos, estimulando inclusive o processo de agregação de valor aos produtos, a partir da intervenção na industrialização e comercialização da produção (PPP-CFR-SMS, 2014, p. 1-2).

A técnica Rosy, que atua desde 2006 na escola, afirmou que essa demanda foi colocada em pauta através da pressão política dos “agricultores experimentadores”, considerados percussores da agroecologia na região. Segundo a técnica, estes agricultores tinham a pretensão de construir uma escola pautada nas práticas agroecológicas e na agricultura familiar, o que inspirou a criação da CFR-SMS:

Ela [a ideia de criação da escola] surgiu de um grupo de pesquisadores de agricultores experimentadores que faziam as suas experiências em agroecologia, e foram conhecer a escola de Bituruna, que já tinha a pedagogia da alternância. Então, em 2003, começou essa negociação pra eles aprenderem como era a Casa Familiar Rural. Então surge a proposta da agroecologia (Técnica Rosy, entrevistada em outubro de 2023).

O PPP-CFR-SMS (2014) apontava que o curso técnico em Agroecologia deveria apresentar uma proposta de agricultura que demandasse menos investimentos e custo operacional, possibilitando um espaço de produção mais integrado ao meio ambiente e aos costumes locais. Neste sentido, a concepção ecológica da agricultura foi desenvolvida para valorizar o território em que a comunidade escolar está inserida, incentivando a preservação do meio ambiente e dos costumes locais através de uma atuação agrícola “na propriedade”, de forma autônoma e/ou familiar (PPP-CFR-SMS, 2014):

O Técnico em Agroecologia percebe de maneira sistêmica as implicações sociais, econômicas, ambientais, políticas e técnicas de sua atuação profissional, agindo para detectar os problemas e aplicar as soluções técnicas, de forma suficientemente criativa, sustentável, rápida e coerente com a realidade rural. Atua em sistemas de produção agropecuária e extrativista fundamentados em princípios agroecológicos e técnicas de sistemas orgânicos de produção. Desenvolve ações integradas unindo a preservação e conservação de recursos naturais à sustentabilidade social e econômica dos sistemas produtivos. Atua na conservação do solo e da água. Auxilia ações integradas de agricultura familiar considerando a sustentabilidade da pequena propriedade e os sistemas produtivos. Participa de ações de conservação e armazenamento de matéria-prima e de processamento e industrialização de produtos agroecológicos. Sendo tolerante e receptivo a diversidade cultural, étnica, religiosa, política e social das comunidades onde vier a se inserir no mundo do trabalho (PPP-CFR-SMS, 2014, p. 3)

O currículo do curso Técnico em Agroecologia foi composto por 20 disciplinas — sendo 12 disciplinas da base curricular comum e 8 disciplinas técnicas específicas — e um estágio supervisionado obrigatório. No estágio, os estudantes eram provocados a desenvolver algum projeto profissional relacionado aos temas vistos no curso, desde que adequados aos princípios da sustentabilidade agrícola.

TABELA 1 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA DA CFR-SMS

NÚCLEO: 29 – União da Vitória MUNICÍPIO: 2580 – São Mateus do Sul INST.: 00013 – C.E. Duque de Caxias – Ensino Fundamental, Médio e Profissional					
ENT. MANT.: Governo do Estado do Paraná			TURNO: Integral		
CURSO: 0912 – Técnico em Agroecologia			MÓDULO: 40 semanas		
ANO IMPLANTAÇÃO: 2010 – Gradativa					
DISCIPLINAS/ SÉRIE	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	H/ aula	Hora
1 AGRICULTURA AGROECOLÓGICA	3	2	2	280	233
2 AGROINDÚSTRIA FAMILIAR		2	3	200	167
3 ARTE			2	80	67
4 BIOLOGIA	2	2	2	240	200
5 EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240	200
6 FILOSOFIA	2	2	2	240	200
7 FÍSICA	2	2		160	133
8 GEOGRAFIA	2	2	2	240	200
9 GESTÃO DA PROPRIEDADE AGROECOLÓGICA	2	2		160	133
10 HISTÓRIA	2	2		160	133
11 L.E.M.-INGLÊS			2	80	67
12 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	2	2	3	280	233
13 MANEJO SUSTENTÁVEL DE ANIMAIS	2	2	2	240	200
14 MANEJO SUSTENTÁVEL DE SOLOS	2	2		160	133
15 MATEMÁTICA	3	2	2	280	233
16 MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA			3	120	100
17 PROJETO DE INSTALAÇÕES AGROECOLÓGICAS	2	2		160	133
18 QUÍMICA	2	2		160	133
19 SEGURANÇA NO TRABALHO E CONTROLE AMBIENTAL			3	120	100
20 SOCIOLOGIA	2	2	2	240	240
<b>TOTAL</b>	32	32	32	3840	3200
ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO		2	2	160	133

FONTE: CFR-SMS (2014)

O plano de curso Técnico em Agroecologia indicava estratégias para trabalhar inter e transdisciplinarmente com temas agrários, inserindo questões referentes à “agricultura familiar” e à “sustentabilidade ambiental” no currículo escolar. No caso da disciplina de



Sociologia, para além dos estudos dos clássicos das ciências sociais sobre a identidade, a cultura e outros temas comuns, no curso de agroecologia também estavam previstos temas como:

(...) O estado e as políticas para a agricultura; Movimentos e organizações sociais e perspectivas para o campo; Agricultura familiar; Novas ruralidades e a reconstrução dos espaços rurais; Estudos de situações da realidade local e regional; Objeto da sociologia rural, contexto histórico e principais abordagens; A consolidação da sociologia e a emergência da sociologia rural norte americana na perspectiva funcionalista; O pensamento marxista sobre o desenvolvimento rural no capitalismo e as perspectivas para a agricultura no socialismo; O pensamento chayanoviano e a perspectiva para o desenvolvimento do campesinato; Histórico da questão agrária, agrícola e social no Brasil; (...) O debate sobre a agricultura familiar hoje no Brasil e as condições de sua reprodução social e econômica; Novas ruralidades e a reconstrução dos espaços rurais; A crise ambiental e social e as novas perspectivas para o desenvolvimento rural sustentável: multifuncionalidade, pluriatividade, agricultura ecológica; Relações de gênero no meio rural e suas implicações atuais (CFR-SMS, 2014 p. 54-55)

Entre as disciplinas técnicas, as ementas eram formuladas em consonância com os princípios agroecológicos, e propunham saberes gerais sobre a prática agrícola e a utilização de técnicas alternativas à agricultura convencional no campo, adaptadas à agricultura familiar. Por exemplo, no caso da disciplina de Agricultura Ecológica, a ementa orientava o ensino dos seguintes temas:

Princípios do desenvolvimento rural sustentável. Histórico da Agroecologia. Formas de agricultura. Modelos alternativos de agricultura. Princípios ecológicos na agricultura. Horticultura. Grandes culturas agroecológica. Base ecológica do manejo de pragas e doenças. Ecologia do manejo de ervas daninhas. A ciclagem de nutrientes. Uso e conservação da água, uso e conservação de energia, preservação florestal. Métodos de Irrigação (CFR-SMS, 2014, p. 58)

Na disciplina de Agroindústria Familiar, além de se trabalhar com temas relativos ao processamento alimentar e as regras sanitárias para manipular as produções, os estudantes também aprendiam questões como: “Conceito de agricultura familiar; Importância sócio-econômica; Teorias sobre a agricultura familiar; Extensão rural e agricultura familiar” (CFR-SMS, 2014, p. 61).

As demais disciplinas técnicas e comuns seguiam uma tendência parecida, articulando conteúdos escolares gerais, temas sobre a agricultura de uma forma abrangente e questões específicas sobre a agricultura familiar e a sustentabilidade ambiental. Ressalta-se que essas questões específicas não eram trabalhadas apenas como um conteúdo curricular do curso Técnico em Agroecologia, na medida em que eram utilizadas também como orientação das práticas agrícolas escolares e dos Projetos Profissionais de Vida dos Jovens (PPVJs) —

trabalhos apresentados para a conclusão de curso dos estudantes —, que deveriam respeitar os princípios da organização familiar e da agricultura ecológica, promovendo o desenvolvimento da propriedade dos estudantes.

Uma das motivações para o foco dado ao desenvolvimento da propriedade foi a constatação de que muitas famílias da região de São Mateus do Sul residiam em áreas agricultáveis mas não a utilizavam para desenvolver práticas agropecuárias para consumo próprio ou comercialização. Esse contexto favorecia com que os jovens buscassem empregos na zona urbana, o que foi considerado um fator que contribuiu para o êxodo rural das novas gerações do campo.

Em vista destas questões, curso técnico em Agroecologia incentivou os estudantes a aplicarem em suas próprias residências os conhecimentos adquiridos na escola, possibilitando mais alternativas por meio da agricultura orgânica e agroecológica. A fala da técnica Renata, que já foi estudante da CFR-SMS e em 2023 trabalhava na escola com o projeto Ecos do Campo, enfatizou como incentivar o trabalho na propriedade pode ser uma possibilidade a manutenção dos jovens no campo:

O que aprendi aqui... acho que dar valor para a propriedade. A gente, quando é jovem, só tem a ideia de sair, fazer 18 anos e sair da propriedade, né. Mas aqui, na Casa Familiar Rural, principalmente eu aprendi essa parte de dar valor, poder trabalhar com a família e estar junto com ela ali, é o que eu vou levar (Téc. Renata, entrevistada em outubro de 2023).

Porém, apesar das tentativas de articulação entre as disciplinas técnicas e da base comum, da inserção dos temas agrários e ambientais no currículo e da construção de um plano de curso pautado na sustentabilidade e na valorização da agricultura familiar, o curso Técnico em Agroecologia sofreu com uma série de impasses ao longo de sua trajetória, que dificultaram a materialização dos seus objetivos políticos e pedagógicos. A observação das falas dos estudantes, gestores e funcionários da escola revelou uma insatisfação de parte da comunidade escolar, que não apoiaram a continuação do curso.

### 3.2. OS PROBLEMAS DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA

Desde a pesquisa exploratória realizada no ano de 2021 na CFR-SMS, já se observava um cenário de crise que abalava os ânimos da comunidade escolar, em especial os professores e gestores. Em meio às restrições sanitárias da pandemia do covid-19, havia uma queda acentuada no número de matrículas, que aumentava as tensões entre a comunidade,

tendo em vista os riscos de fechamento das escolas do campo com poucos alunos matriculados.

A partir de achados e pistas neste primeiro ano (2021), identificamos uma preocupação contundente com a diminuição do número de matrículas, que foi explicada de diferentes maneiras pela comunidade escolar. Ainda que se reconhecesse a influência do ensino remoto implementado durante a pandemia para a desmotivação dos jovens em ingressar na escola, os professores e gestores ponderaram que essa tendência tinha causas outras, que já se expressavam em eventos anteriores.

Um dos eventos destacados para explicar essa desmotivação foi o rompimento da relação institucional entre a CFR-SMS e a ARCAFAR-SUL. Após falência da ARCAFAR-SUL, em 2017, a CFR-SMS passou a ser administrada pelo município de São Mateus do Sul. A municipalização implicou em mudanças no quadro da coordenação e na forma de contratação dos docentes, o que teve impactos significativos sobre o funcionamento da instituição. Algumas professoras consideraram que a gestão que assumiu a administração não investiu o suficiente na divulgação das novas matrículas nos colégios da região e nas Mostras de Curso — evento que, geralmente, ocorre anualmente na CFR-SMS para convidar a comunidade externa a conhecer a instituição.

Outra opinião, predominante entre os professores e gestores entrevistados, foi a de que a queda no número de matrículas estaria associado ao “desinteresse” da comunidade externa e interna frente ao curso técnico em Agroecologia. Esse desinteresse estaria relacionado a múltiplos fatores, como a dificuldade de se aplicar a agroecologia por parte dos estudantes e agricultores familiares da região, e os dilemas encontrados para desenvolver os conteúdos e práticas agroecológicas por parte dos professores e técnicos que atuam na escola.

A falta de domínio dos conhecimentos agroecológicos foi um dos problemas mais citados por parte dos profissionais que atuavam na CFR-SMS quando questionados sobre suas dificuldades em trabalhar com o ensino de agroecologia.

(...) a questão de profissionais né, isso é o maior problema. A questão de profissionais, é a maneira como os profissionais são selecionados pra trabalhar aqui. Eles não são analisados enquanto perfil agroecológico, e nunca foi. (...) A maneira como se escolhe o profissional para atuar dentro de uma casa familiar, (...) quando as pessoas vem para trabalhar em um curso de agroecologia, ela pelo menos ela tem que ter uma formação em agroecologia para que ela possa passar, e não é o que acontecia aqui. Geralmente são engenheiros agrônomos e que não entendem de agroecologia (Téc. Raquel, entrevistada em outubro de 2023).

Segundo a entrevista que tivemos com a técnica Rosy (2023) as dificuldades de se aprender e ensinar a agroecologia já estavam presentes desde pouco depois da criação da

escola, quando houve um afastamento entre os “agricultores experimentadores” e a CFR-SMS. Rosy afirmou que os “agricultores experimentadores”, que estiveram muito presentes auxiliando na capacitação dos professores e estudantes no período de criação da escola, passaram a exercer menos influências no cotidiano de ensino da CFR-SMS ao longo dos anos. Segundo a técnica, isso ocorreu porque a escola passou a adotar uma aula mais “formal” ao ser institucionalizada e regida pelo poder público:

(...) esses agricultores experimentadores, eles saíram do campo da escola quando ela se tornou “aula fechada”. Então o agricultor perdeu o seu espaço. Então, acho que perdeu muito das nossas parcerias e, digamos, os profissionais perderam esses aliados fortes do conhecimento de agroecologia. A gente fazia calda sulfocáustica, a gente fazia adubo foliar com a urina da vaca... Então a gente perdeu a nossa base que eram esses agricultores, né (Téc. Rosy, entrevistada em outubro de 2023).

A dificuldade de trabalhar com a agroecologia pela ausência de referências “populares” foi intensificada por outro fator: a ausência de uma formação específica neste tema durante as graduações dos profissionais que atuavam e atuam na escola. As professoras entrevistadas comentaram que há uma dificuldade na contratação formal de profissionais formados em Agroecologia para trabalharem como educadores na escola, o que restringiria o potencial de desenvolver uma educação em agroecologia de qualidade na CFRs.

Em 2021, a professora técnica Sophia afirmou que encontrou dificuldades para trabalhar com a agroecologia desde que ingressou na escola. Essa dificuldade foi associada à falta de materiais didáticos e pela ausência de uma formação específica em agroecologia dentro de sua graduação. Frente a isso, a professora ressaltou que a maior parte dos conhecimentos sobre a agroecologia foram desenvolvidas por meio de pesquisas realizadas individualmente ou durante as práticas que eram realizadas junto à comunidade escolar (Klahold, 2021).

A professora da base técnica Elisa, que também atuava na escola em 2021, comentou ter dificuldades semelhantes para trabalhar a agroecologia na CFR, principalmente por conta da falta de um profissional formado em agroecologia para abordar esses conteúdos (Klahold, 2021). Ela considerava que a agroecologia se desenvolvia na escola muito mais na adaptação da realidade através da construção de conhecimento junto aos estudantes e produtores da comunidade escolar (Klahold, 2021).

Diferentemente de Sophia e Elisa, a professora técnica Laura (Klahold, 2021) comentou até ter trabalhado um pouco com temas associados à agroecologia em sua graduação, o que está associado à ênfase do seu curso na agroecologia. Porém, a docente comenta sobre esta ênfase ter sido verificada apenas durante um certo período de sua

faculdade, e que após a saída de uma das coordenadoras que pautava a agroecologia, o curso voltou-se para a produção agrícola convencional, promovendo a utilização de “venenos” nas produções (Klahold, 2021).

Quando questionadas sobre a existência de materiais didáticos para trabalhar as disciplinas de forma agroecológica, todas as três professoras entrevistadas em 2021 afirmaram haver uma ausência de apostilas e livros educativos específicos para esses temas. Além do mais, elas concordam que uma coisa que auxiliaria no desenvolvimento do projeto de ensino da instituição seria o acesso a materiais didáticos para as disciplinas da parte técnica, pois ajudaria a suprir parte dos conhecimentos e procedimentos didáticos que não foram adquiridos durante as graduações (Klahold, 2021).

Além dos dilemas relativos à capacitação docente e ao ensino das práticas e saberes agroecológicos dentro da escola, o outro ponto decisivo que atravancou a continuidade do curso Técnico em Agroecologia foi a dificuldade encontrada para que os estudantes colocassem em prática os conhecimentos e técnicas. Essa dificuldade foi encontrada tanto nas tentativas de aplicar a agroecologia dentro de suas propriedades, quanto nas tentativas de se inserir profissionalmente no mercado de trabalho público e privado da região.

Em 2021, a professora Laura, destacou que, dos cerca de 100 alunos formados no curso Técnico em Agroecologia, ela lembra de apenas um deles que conseguiu continuar atuando dentro da sua área de formação, se empregando na própria CFR-SMS durante certo período, e outro que conseguiu se inserir no mercado de trabalho da região mas não continuou utilizando os princípios da agroecologia (Klahold, 2021).

Segundo a técnica Rosy (2023), a profissionalização dos estudantes foi dificultada pelo fato do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná (CREA/PR) não reconhecer e validar o certificado obtido no curso Técnico em Agroecologia da escola:

O nosso curso nunca teve reconhecimento pelo CREA. Na época que o CREA regulamentava os cursos de, qualquer curso técnico né. Técnico em Elétrica, Técnico... ele era regulamentado pelo CREA, e nós não temos esse reconhecimento. Então o maior ranço do jovem, como é que ele vai para um curso técnico passar 3 anos aprendendo uma ideologia que vai melhorar a qualidade de vida, mas ele não vai ser reconhecido enquanto técnico. Então acho que a derrocada foi isso. E não era uma situação da casa familiar, não era uma situação... era uma situação nacional, né a agroecologia não era reconhecida (Téc Rosy, entrevistada em outubro de 2023).

A falta de um certificado reconhecido pelo CREA/PR teve um impacto decisivo na profissionalização dos egressos do curso técnico-integrado ao ensino médio, pois diminuiu o rol de oportunidades para que eles consigam realizar editais para concursos públicos, ingressar em empresas privadas e até mesmo desenvolver projetos próprios.

Em meio a esses dilemas, o debate em torno de uma transição curricular passou a ser visto como uma possibilidade para sanar os problemas com a certificação e a baixa adesão à agroecologia. Desde as nossas primeiras conversas com a comunidade escolar, já estava em pauta a criação de um curso que fosse mais atrativo para a comunidade externa e mais adequado com a formação dos profissionais contratados.

Ainda que as primeiras conversas girassem em torno da criação de um curso Técnico em Agroindústria, aproveitando dos laboratórios de processamento alimentar e se baseando em outros cursos já implementados nas CFRs paranaenses, a conclusão final foi a oferta do curso Técnico Agrícola, o que se deveu também às exigências colocadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), como veremos no tópico a seguir.

### 3.2.1 A transição curricular

Os anos de 2020 e 2021 concentraram um conjunto de eventos que impactaram decisivamente a CFR-SMS: a pandemia, as mudanças nas políticas educacionais através da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a redução das matrículas (que ameaçaram a própria existência da escola) e as novas orientações políticas nas gestões federal, estadual e municipal. Essas novas orientações político-administrativas apontavam para uma educação mais voltada para o atendimento acrítico das demandas de mão-de-obra do mercado, indicando um caráter “político-partidário” dos movimentos e educadores críticos às técnicas oriundas da revolução verde.

Em meio à esse contexto, a SEED/PR passou a fazer investidas também sobre as escolas do campo do estado, em especial as CFRs, buscando adaptar o currículo destas instituições aos princípios propagados pela ideologia do governo. Essas investidas se manifestaram principalmente através da pressão realizada para alterar as bases curriculares dos cursos técnicos das CFRs, conforme observado no caso da CFR-SMS.

A orientação da SEED/PR definiu a alteração da oferta dos cursos técnicos de todas as CFRs paranaenses, que deram lugar à implementação do curso Técnico Agrícola. Essa mudança provocou uma padronização da oferta técnica das CFRs, simbolizando um esforço para adaptar essas instituições aos ditames da nova BNCC<sup>8</sup>. Conforme veremos adiante, a

---

<sup>8</sup> De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a implementação da nova BNCC materializa as perspectivas neoliberais na educação, que disfarçam seus interesses em um discurso “progressista e democrático” pautado em aumentar o rendimento escolar e diminuir a evasão dos estudantes, mas tem como objetivo final, sobretudo, atender aos interesses políticos-ideológicos do capital com a formatação dos currículos e metodologias educacionais (ANPED, 2017).

transição curricular pode ser localizada num âmbito de mudanças gerais na educação brasileira, que tem gerado a criação de novas disciplinas, alteração dos conteúdos programáticos e uma ruptura dos princípios que regem o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os relatos dos professores e gestores da CFR-SMS, as “orientações” da SEED/PR para alterar a formação técnica teriam ocorrido de forma impositiva, conforme ilustrado na fala da técnica Rosy, quando questionada sobre os motivos que levaram a mudança curricular:

Eu não sei exatamente te dizer [os motivos da mudança do curso] porque foi uma coisa imposta pelo governo. Simplesmente de uma hora pra outra, oh: “a partir do ano que vem, é técnico agrícola”. Não existiu uma discussão com a comunidade, não existiu nenhuma pesquisa, não existiu nada. O governo simplesmente achou que tinha que mudar, e talvez até pra facilitar a questão de certificação, né (Téc. Rosy, entrevistada em outubro de 2023).

A falta de diálogo foi vista pela docente como uma estratégia dos representantes do governo para padronizar os cursos técnicos das CFRs e adequá-los ao currículo da nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Além do mais, a ausência de uma consulta pública para a realização desse processo também deu brechas para que essa mudança fosse efetivada de modo a atender aos interesses dos representantes políticos e elites agrárias regionais, sem incluir as demandas locais de cada instituição de ensino.

Segundo uma reportagem recente de Bruna Bronoski no jornal O Joio e o Trigo (2023), que analisou a participação das fumageiras na arena política e educacional paranaense, houve algumas controvérsias nessa tomada decisão, em que tanto o diretor da escola sede da CFR-SMS quanto a SEED/PR se eximiram da responsabilidade sobre a implementação do novo curso:

(...) o diretor [Fernando], um dos redatores do novo plano do curso, diz que “a troca não foi uma decisão direta da escola, nós recebemos a orientação [da Seed/PR] de que o curso seria mudado e que nós deveríamos produzir a documentação”. A Seed/PR afirmou em nota, ao contrário, que a solicitação da troca do curso foi um pedido da própria instituição, que preferiu a nova grade por razões de “maior empregabilidade (O Joio e o Trigo, 2023)

Apesar de não assumir a responsabilidade dessa decisão, aparentemente a transição curricular já era um plano já traçado anteriormente pelo governo. Bronoski salientou que, desde 2019, o então presidente da Comissão de Educação na Casa Legislativa do Paraná, deputado Hussein Bakri, já mencionava um “projeto moderno de ensino” para ser aplicado na CFRs, visando “proporcionar uma maior empregabilidade para os alunos formados e, em consequência, um estímulo na economia local” (O Joio e o Trigo, 2023). Segundo o deputado,



era necessário uma reforma curricular nos antigos cursos, que limitavam “(...) o aluno no conhecimento e manejo de algumas tecnologias importantes para a atualização frente ao mercado industrial” (O Joio e o Trigo, 2023).

Ou seja, a agroecologia não bastaria para abarcar as demandas agrícolas do mercado industrial, que exigiria uma agricultura “mais tecnológica” e menos limitada no que diz respeito às novas tendências do campo. Para tanto, seria necessário um curso mais acrítico à utilização das técnicas agrícolas convencionais.

### 3.3 O CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA

Na justificativa para a implementação do curso, que está presente no Plano de Curso Técnico Agrícola (2021), podemos ver que o argumento central para a mudança foi a importância da agropecuária paranaense para o Agronegócio brasileiro, demonstrada a partir da exposição de dados econômicos sobre a importância da agricultura e da pecuária para o Produto Interno Bruto (PIB) nacional:

O Agronegócio Brasileiro representou 26,6% do produto interno bruto (PIB) nacional, totalizando quase R\$ 2 trilhões no ano de 2020, apresentando excelente desempenho tanto para a Pecuária, quanto para Agricultura (CNA, 2021). No ranking dos Estados, o Paraná está classificado em 2º lugar, produzindo cerca R\$ 115 bilhões de Valor bruto da Produção (VBP), em 2020 (ABN, 2020). Tendo em vista a importância do Estado do Paraná, no contexto produtivo agropecuária, o Curso Técnico Agrícola se justifica para o atendimento de um mercado promissor em plena expansão. Visa também o aperfeiçoamento na concepção de uma formação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que sintetizem todo o processo formativo (CFR-SMS, 2021, p. 1).

Diferentemente da justificativa do curso Técnico em Agroecologia, centrada na promoção da autonomia dos agricultores familiares e pelo incentivo à produção na própria residência, o plano de Curso Técnico agrícola enfatizou a importância da profissionalização dos estudantes dentro do setor produtivo da agropecuária. Nesta mesma linha, o objetivo geral do curso passou a ser definido como: “Formar profissionais para o setor Agropecuário, com conhecimentos sólidos em seu campo específico, bem como para atuar em diversas atividades e setores, com proatividade, liderança, multifuncionalidade, espírito empreendedor e responsabilidade social” (CFR-SMS, 2021, p. 2).

Além da menor ênfase na promoção da autonomia dos agricultores familiares, o Plano de Curso Técnico Agrícola também possui menos menções à questão ambiental e ecológica, ainda que cite compromissos com o desenvolvimento sustentável e com uma agricultura “com menor impacto ambiental, econômico e social possível” (CFR-SMS, 2021,



p. 8). Enquanto no curso Técnico em Agroecologia havia uma proposta de reconstrução do meio ambiente em conjunto com o desenvolvimento dos agricultores familiares, na nova formação os danos ambientais aparecem como algo a ser mitigado, e não evitado.

A transição curricular afetou de forma direta na formulação da grade e na quantidade de horas-aula das disciplinas da base comum; e de forma indireta na fundamentação da ementa das novas matérias formativas da base técnica, que passaram a adotar mais temas ligados à prática agrícola convencional para atender a esse “mercado promissor em plena expansão”.

TABELA 2 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA DA CFR-SMS

CURSO: Técnico Agrícola		CÓDIGO:	TURNO: Integral	C.H. Total: 3.208 horas e 134 horas de estágio profissional supervisionado		
DIAS LETIVOS ANUAIS: 200		ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2022		FORMA: Gradativo		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA – FGB	ÁREAS DO CONHECIMENTO	Componente Curricular		1ªSÉRIE	2ª SÉRIE	3ªSÉRIE
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE		67	0	0
		EDUCAÇÃO FÍSICA		67	0	67
		LÍNGUA INGLESA		67	67	0
		LINGUA PORTUGUESA		100	100	133
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA		67	0	0
		GEOGRAFIA		67	67	0
		HISTÓRIA		67	66	0
		SOCIOLOGIA		0	66	0
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA		100	100	133
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA		66	0	67
		QUÍMICA		66	67	0
		BIOLOGIA		66	67	0
<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>				<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>
<b>TOTAL DE HORAS-RELÓGIO ANUAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>				<b>800</b>	<b>600</b>	<b>400</b>
<b>PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA</b>		PROJETO DE VIDA		67	34	34
		EDUCAÇÃO FINANCEIRA		34	34	34
<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA</b>				<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL DE HORAS-AULA SEMANAIS – FORMAÇÃO GERAL BÁSICA E PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA</b>				<b>27</b>	<b>20</b>	<b>14</b>

<b>FORMAÇÃO TÉCNICA OBRIGATÓRIA</b>	ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO EM TÉCNICO AGRÍCOLA	Agroecologia e Gestão Ambiental			67
		Agronegócio, Administração e Extensão Rural		67	67
		Culturas		67	67
		Horticultura		67	67
		Infraestrutura Rural		67	67
		Introdução a Agricultura	67		
		Agroindústria			100
		Manejo e Conservação de Solos		67	67
		Zootecnia	100	67	100
<b>ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO</b>			<b>67</b>	<b>67</b>	

FONTES: CFR-SMS (2021)

Na matriz curricular do novo curso, verifica-se que, além de haver menos menções à sustentabilidade e à agricultura familiar, a agroecologia passou a constar como tema central de apenas uma das disciplinas técnicas, a “Agroecologia e Gestão Ambiental”, que possui uma carga horária de apenas duas aulas semanais durante o terceiro período do curso. Ademais, podemos encontrar citações à agricultura familiar apenas na disciplina de “Agronegócio, Administração e Extensão Rural”, quando fala das características gerais da agricultura, junto aos conteúdos sobre unidades da produção, sobre a agricultura empresarial e sobre a empresa agrícola.

A disciplina de “Manejo Sustentável dos Solos” foi alterada no novo curso, sendo substituída pela matéria de “Manejo e Conservação dos Solos”, o que implicou numa sutil mudança na ementa: ainda que tenha mantido o estudo sobre a “(...) dinâmica do solo de modo a manter e/ou recuperar sua fertilidade através de práticas sustentáveis”, também passou a incluir temas como o “cálculo de calagem e adubação (química e orgânica)” (CFR-SMS, 2021, p. 256). A prática da calagem, característica da agricultura convencional, é citada como conteúdo curricular não só da disciplina de Manejo e Conservação dos Solos, como também das matérias de “Horticulturas”, “Culturas” e “Introdução à Agricultura” — o que demonstra que as técnicas agrícolas convencionais, antes evitadas pela formação técnica em Agroecologia, passam a ser curricularizadas no novo curso.

Já na disciplina de Infraestrutura Rural, a ementa contempla as instalações agropecuárias, com destaque aos conhecimentos sobre o funcionamento e regulação dos “tratores agrícolas; subsolador; escarificador; arados; grades; roçadeiras; semeadoras; pulverizadores; enxada rotativa; colheitadeiras; conjunto de fenação e ensiladeira”

(CFR-SMS-PR, 2021) — muitos dos quais não só são característicos da prática agrícola convencional, como também são incompatíveis com a agricultura orgânica e agroecológica.

Ou seja, as ementas das disciplinas do novo curso não dispensam por completo os princípios da sustentabilidade ambiental, mas os deslocam para um segundo plano, abrindo espaço para o desenvolvimento de técnicas convencionais como o uso de maquinários pesados, de calagem e de adubação química, mais demandados pelo mercado agropecuário regional.

Ao que tudo indica, essas mudanças visam adequar a formação dos jovens para as demandas do Agronegócio no estado paranaense, gerando mão-de-obra especializada nas práticas agrícolas convencionais para as empresas agrícolas e produtores da região — o que, aos olhos de muitos estudantes e professores da CFR-SMS, poderia possibilitar novas formas de inserção profissional para os jovens formados.

### 3.4 AS PERSPECTIVAS SOBRE O NOVO CURSO

Podemos observar que os projetos de transição agroecológica propostos pela CFR-SMS acabaram enfraquecendo perante a dificuldade de angariar apoio e de concorrer com a expansão das tecnologias agrícolas de base convencional. Mesmo que no início a escola tenha contado com o auxílio de agentes políticos e representantes da agricultura familiar comprometidos com a expansão da agroecologia, essas pessoas passaram a ser vistos como uma exceção dentro de uma estrutura dominada pelos representantes do agronegócio, com uma influência decisiva no imaginário social local.

O trabalho de campo revelou que os dilemas para a manutenção do curso Técnico em Agroecologia não se resumiram à questões educacionais e político-governamentais. Diferentemente das discontinuidades anteriormente enfrentadas pelas CFRs paranaenses, que se explicavam pelo projeto de “economizar dinheiro” a partir do fechamento das escolas de campo, o caso agora se caracteriza muito mais pela mudança rumo à padronização técnica e ideológica das bases do ensino agrícola, que passam a se orientar ainda mais pelos princípios da agricultura capitalista.

É importante ressaltar que não só a prática intensiva da agricultura moderna pode ser considerada capitalista, como também as práticas semi-intensivas, de plantio direto e extensivas dos agricultores familiares, quando inspiradas pelas ideologias do agronegócio. Isso porque a agricultura capitalista não se resume às práticas agrícolas convencionais, pois engloba também práticas intermediárias entre a preservação ambiental e a busca pelo lucro

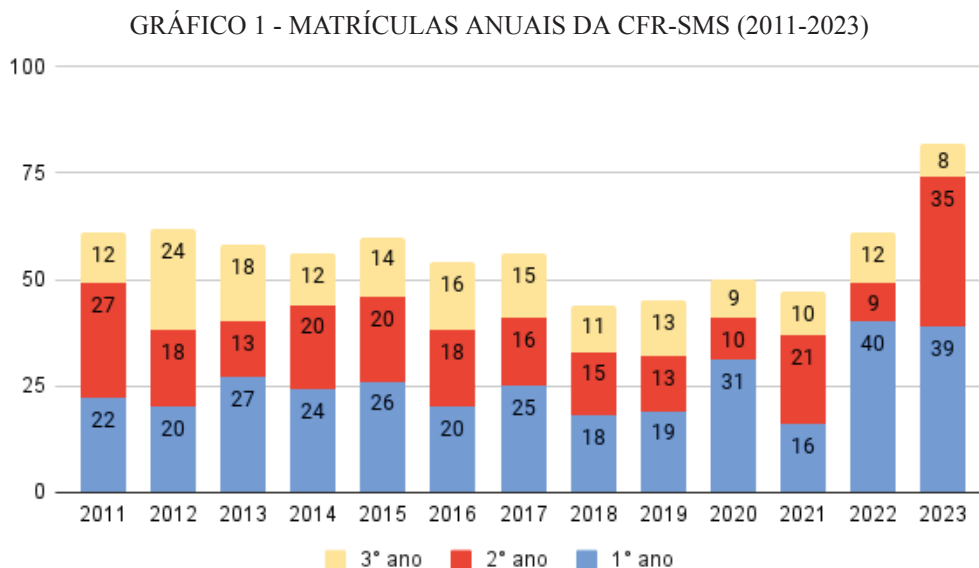
econômico. Neste sentido, o que define o caráter da prática agrícola é também sua base ideológica, e não apenas a sua base material.

Apesar das mudanças provocadas pela transição curricular romperem significativamente com os princípios desenvolvidos pela CFR-SMS, é interessante notar que elas foram bem recebidas por grande parte da comunidade escolar, tendo em vista a insatisfação que já se manifestava mesmo antes da transição curricular. Nos questionários realizados com os estudantes durante nosso trabalho de campo para o TCC, em outubro de 2021, verificamos que a maior parte avaliava a transição curricular como positiva, com 26 respostas favoráveis, três respostas indiferentes, e nenhuma avaliação negativa (Klahold, 2021). Além do mais, a grande maioria dos estudantes demonstrou interesse em mudar do curso técnico em agroecologia para o curso técnico agrícola, justificando que a nova formação teria uma instrução melhor sobre as técnicas demandadas pelo mercado agropecuário da região e seria menos restritiva à utilização de insumos químicos e outras práticas agrícolas convencionais (Klahold, 2021). A exceção foram os jovens do segundo ano, que se mostraram mais divididos, com metade dos estudantes preferindo manter-se no curso de agroecologia para produzir de forma sustentável no campo (Klahold, 2021).

As três técnicas entrevistadas em 2021 também avaliaram positivamente a transição curricular, principalmente por permitir uma maior inserção profissional dos estudantes da CFR-SMS no mercado de trabalho da região (Klahold, 2021). A professora Laura afirmou que o curso Técnico Agrícola poderia ser uma forma de expandir a aplicação do curso na produção autônoma dos estudantes através do extensionismo rural e da inserção profissional nas empresas agrícolas, aumentando a visibilidade da escola (Klahold, 2021). De maneira semelhante, a professora Elisa considerou que o curso técnico agrícola teria o caráter de ser mais amplo, disponibilizando tanto os saberes sobre a prática agrícola sustentável quanto sobre a prática agrícola convencional, o que daria maior poder de escolha para os estudantes optarem entre a produção orgânica ou a produção com utilização de insumos químicos. A professora também destacou que a transição poderia facilitar o trabalho dos professores técnicos, pois a nova matriz curricular seria mais condizente com a formação superior dos profissionais contratados pela instituição (Klahold, 2021).

Em 2023, dois anos após a transição curricular, e as entrevistas realizadas revelaram que ainda predomina, entre os professores técnicos, gestores e estudantes, uma opinião de que a mudança foi benéfica para o colégio. Um dos elementos que esteve relacionada a essa aceitação foi a expectativa de sanar o problema do baixo número de matrículas, que se

acentuou desde o ano de 2017 mas recuou a partir do primeiro ano de implementação do novo curso.



FONTE: ELABORADO PELO AUTOR COM BASE NOS DADOS DO CEDUC (2023)<sup>9</sup>

Aparentemente, a resposta obtida pela comunidade escolar após a implementação do novo curso foi, em grande parte, satisfatória — ao menos no que diz respeito ao aumento no número de matrículas. A partir dos dados do histórico de matriculados na CFR-SMS, podemos observar que as turmas do primeiro e segundo ano do curso Técnico Agrícola, abertas em 2022 e 2023, foram as com o maior número de matriculados em todos os anos da CFR-SMS — números superiores até do que os das primeiras turmas abertas na escola.

As entrevistas realizadas tanto em 2021 quanto em 2023 revelaram que a maior parte da comunidade escolar considerava que havia uma baixa expectativa da comunidade externa em matricular os jovens na escola. O professor técnico Renato, entrevistado em 2023, destacou que a transição curricular:

(...) foi percebida como uma mudança positiva por causa que antes não tinha tanta procura pelo curso que nem hoje, era difícil fechar turma para o curso de agroecologia por causa que na nossa região existe um certo preconceito, poderia dizer, com o agroecológico. É uma concepção de que não é possível produzir grande escala ou produzir para sobreviver em [formato] agroecológico (Prof Renato, entrevistado em outubro de 2023).

Renato considerou que o curso técnico agrícola seria mais adaptado à região, pois possibilitaria que os jovens ingressassem no mercado trabalho enquanto extensionistas rurais,

<sup>9</sup> Dados disponibilizados pela secretaria da Colégio Estadual Duque de Caxias (CEDUC), escola sede da CFR-SMS.

atuando com a realização de consultoria técnicas nas propriedades. Ele afirmou que “com o técnico agrícola, vai poder assinar receita, receituário de defensivos agrícolas. O técnico agroecológico não permite” (Prof. Renato, entrevistado em outubro de 2023).

A perspectiva de que a agroecologia é uma prática desconhecida ou desvalorizada pela maior parte das empresas agrícolas, pelo estado e pelos produtores da região foi compartilhada por grande parte da comunidade escolar. A opinião predominante era de que, ainda que muitos produtores do município investissem na diversificação de cultivos, a agroecologia não era uma realidade da maior parte deles — e mesmo os que optavam por uma prática agrícola menos intensiva acabavam se apoiando nos princípios da agricultura convencional. Neste sentido, a ideia de um cenário agropecuário “hostil” para o desenvolvimento de práticas sustentáveis no campo foi um dos pontos mais associados ao aparente desinteresse da comunidade em relação ao curso Técnico em Agroecologia.

Dentre os fatores mobilizados pela comunidade escolar para explicar esse desinteresse, enfatiza-se a resistência encontrada entre os familiares dos estudantes para adotar um modelo agrícola diferente da forma com que estão acostumados a praticar: a agricultura convencional. O professor técnico Renato (2023) comentou que essa resistência era ainda maior entre os agricultores mais velhos, que entendiam que a adoção da agricultura convencional representou um avanço para a diminuição do trabalho dos produtores rurais:

(...) a população, posso dizer, a população de mais de idade, já tem sua concepção né. Então não teria como mudar. (...) os antigos tem uma grande resistência por causa que eles semeiam a antiguidade, do tempo que eles carpiam, quando a lavoura era muito sofrida né. E eles viram como uma grande evolução, os agroquímicos, por causa que diminuiu muito o trabalho e a mão de obra deles (Prof Renato, entrevistado em outubro de 2023).

Entretanto, a partir dos relatos dos estudantes, pudemos perceber que a relutância em aplicar a agroecologia não ocorreria apenas entre os mais velhos, como também entre os próprios jovens que estudam na CFR-SMS. Essa resistência apareceu fundamentada em uma concepção negativa de que a agroecologia é uma prática “mais trabalhosa”, que requer mais cuidados, que possui muitas restrições às técnicas agrícolas costumeiras e que não é reconhecida entre os produtores da região.

Em 2021, a professora Sophia considerou que essa concepção negativa se devia, em parte, pela insuficiência de oportunidades para se trabalhar com a agroecologia no município de SMS: “(...) a gente sabe que a agroecologia acontece, mas ainda é uma pequena realidade, não são muitas propriedades que trabalham com isso, então acho que meio que frustra um pouco os alunos da agroecologia” (Prof. Sophia, 2021 apud Klahold, 2021).

Neste sentido, a predominância da agricultura convencional seria um elemento que contribuiria para a construção de uma noção da agroecologia como uma prática menos promissora, que envolveria mais trabalho manual e atrairia menos investimentos financeiros das instituições públicas e privadas. Essa perspectiva se evidenciou no relato da técnica Renata (2023), que descreveu como a sua família tentou desenvolver uma agricultura sem a utilização de agrotóxicos por determinado período, mas acabou voltando para a prática agrícola convencional por causa da quantidade de trabalho dispendida para prática agroecológica:

(...) o meu pai, por opção dele, ele ficou 9 anos sem usar nenhum produto químico na erva mate, porque a gente utilizava sempre para o consumo. Enfim, só que agora, como ele não vai conseguir mais dar conta de um modo assim, agroecológico, daí ele voltou para convencional. (...) o meu pai, ele pega pacote fechado da firma, sabe? Então fica complicado fugir um pouco do que eles já indicam, né? Porque no final precisa ter uma qualidade, né? Então para ter essa qualidade, ele precisa passar por todos esses processos de intoxicação, digamos assim, né com todos esses venen... esses produtos. (...) quando a gente trabalhava com bovinocultura também tinha toda essa parte. Ah, a indústria que pegava o leite lá, a gente tinha que seguir todos os parâmetros dela. Então, para chegar nesse parâmetro, a gente precisa fazer todo o tratamento com as vacas, manejo de pasto (...) (Técnica Renata, entrevistada em outubro de 2023)

A experiência relatada por Renata demonstra um caso em que as tentativas de desenvolver a agroecologia não foram limitadas pela resistência dos produtores, mas sim pela dificuldade de se adequar aos parâmetros das agroindústrias com uma produção baseada nos princípios agroecológicos.

As incertezas de conseguir uma inserção no mercado da agricultura com a agroecologia tornou-se um ponto chave para que os estudantes evitassem essa prática, buscando um campo de atuação que consideravam mais garantido e valorizado na região. Em meio a este cenário, os princípios capitalistas promovidos pelo agronegócio aparecem como uma forma muito mais atrativa para se progredir no ramo agrícola. Isso se expressa também na fala do estudante Cássio, do 1 ano, que respondeu o seguinte ao ser questionado com qual prática agrícola pretendia trabalhar futuramente:

Convencional e se eu fosse ia plantar soja, feijão, milho e trigo. (...) Que é o que ta vindo, sendo praticado, que ta dando certo, né. Da medo de entrar numa cultura muito diferente e não dá, né. Sempre vai vir um experimental, né, uma cultura ou outra. (...) Se der certo vamo continuar, se não voltamos nas que sempre foi cultivado (Cássio, 1 ano, entrevistado em novembro de 2023).

Vale citar que, nas entrevistas realizadas em 2023, pudemos perceber que entre os estudantes que praticavam agricultura em suas propriedades predominava o emprego de



práticas agrícolas diversificadas com uma organização do trabalho majoritariamente familiar. Além de trabalharem em fazendas da região, muitos estudantes auxiliam trabalhando na roça das suas famílias nas semanas em que estão em casa, com ou sem remuneração. Além do mais, esse auxílio é visto quase como um “dever” ou uma retribuição à suas famílias.

Ao serem questionados sobre o motivo de ingressarem na escola, os estudantes da CFR-SMS delimitaram como suas principais expectativas o desenvolvimento/ampliação das práticas agrícolas desenvolvidas em suas propriedades, e a inserção no mercado de trabalho enquanto extensionistas rurais. Essas expectativas eram externalizadas de forma diferentes: o estudante Bruno, do segundo ano do ensino médio, afirmou que a sua expectativa seria aprofundar os conhecimentos na área agrícola já utilizada na sua propriedade; e o estudante Yuri, da mesma turma, afirmou que a intenção de ter entrado no curso seria para seguir no ramo da agricultura e futuramente fazer uma faculdade. Todavia, a perspectiva que predominou entre os estudantes das três turmas ofertadas na escola era de que a área mais promissora para se investir no ramo agrícola é a agricultura convencional, que teria mais oportunidades do que a agroecologia. Essa percepção é enfatizada pela fala do estudante Leonardo, do 2º ano do ensino médio, quando perguntamos o porquê dele preferir o técnico agrícola ao técnico em agroecologia:

Acho que o que ta mandando hoje é o técnico agrícola, a agroecologia é mais para os pequenos agricultores, tipo assim, mais para consumo próprio e pra vender nas feiras, para os mercados. Mas eu acho que o ramo forte é técnico agrícola (Leonardo, 2º ano, entrevistado em novembro de 2023)

Em contrapartida a essa perspectiva positiva da mudança curricular houve apenas uma tímida manifestação de resistência, percebida principalmente entre três das técnicas que atuam no projeto Ecos do Campo, que criticaram a perda dos princípios ambientais e o afastamento da agroecologia nas disciplinas do novo curso. Essas profissionais já trabalhavam na CFR-SMS em outros períodos de sua trajetória, e demonstraram ter um posicionamento contrário à intensificação das práticas convencionais na escola.

A técnica Letícia, entrevistada em 2023, considerou que havia sim oportunidades para desenvolver a agroecologia e a agricultura orgânica no município. Essas oportunidades poderiam ser encontradas tanto nas políticas públicas quanto no mercado de trabalho:

(...) hoje a agroecologia tem muito mais no mercado de trabalho, ou mesmo trabalhando na propriedade, tem muito mais (...). Olha, eu fui na reunião com a essa mulher do MDA [Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar], com a Leila, e eles não vão dar conta dos PAA [Programa de Aquisição de Alimentos], PNAE... Porque tem para o exército, tem muito comércio. (...) Dentro do PA municipal é obrigatório 30% [orgânico]. Mas aqui em São Mateus, eles só

não pegam mais do orgânico o que eles não produzem (...) Não é só os 30%, só que como eles não conseguem atender eles fazem pro convencional. Mas, no geral, é tudo orgânico aqui, para a merenda escolar (Técnica Leticia, entrevistada em novembro de 2023).

Ao invés de associar as dificuldades para desenvolver a agroecologia à falta de oportunidades, Leticia (2023) afirma que o maior problema é a falta de organização e cooperação entre os produtores orgânicos e agroecológicos. Para justificar sua opinião, a entrevistada relata um caso em que alguns produtores não conseguiram o apoio da Cooperativa de Famílias de Agricultores Ecológicos de São Mateus do Sul (COFAECO) para conseguir a certificação para a produção orgânica:

(...) em 2017 (...) eu trabalhava no sindicato e fui com o projeto “ATER - Diversificação do Tabaco”. Aí a gente estava trabalhando, acho que eram 8 famílias (...). E, tipo, eles tinham ciência de que (...) não ia ter muito retorno financeiro, no início e tudo. Mas acredito que é assim né, devagar para você trabalhar, né. Não é só você chegar e querer certificado, né. Aí que foi feita toda a documentação, ata, tudo, e precisava do apadrinhamento da COFAECO. (...). Aí eles não apadrinharam (Técnica Leticia, entrevistada em novembro de 2023).

A entrevistada Leticia (2023) considerou que a dificuldade de ampliação da certificação de novos produtores orgânicos e agroecológicos no município seria afetada pela falta de apoio da COFAECO, que evitava o aumento da concorrência para garantir o seu lugar no mercado regional. Como efeito, os agricultores orgânicos e agroecológicos emergentes se viram desamparados, tendo que lidar com seus dilemas de forma individual.

Leticia (2023) também destacou outros elementos que dificultaram a ampliação dos agricultores orgânicos e agroecológicos no município, como o alto custo para conseguir uma certificação de forma individual e a dificuldade de se manter com essa prática sem uma cooperação com outros produtores:

A agroecologia, para funcionar, tem que ser um grupo, como é que se diz, de cooperação lá. Se você, que nem teve o pessoal ali da Unicentro [Universidade Estadual do Centro Oeste], que ‘teve’ umas famílias certificadas. Eu ouvi deles: não resolve você se certificar por uma certificadora ou pela Unicentro, porque sozinho você não vai a lugar nenhum. (...) Eles têm que ter participação de grupo, porque na agroecologia um vai ajudando o outro, né. Não é uma coisa que você pega uma certificação e você vai embora sozinho, tem que ter a cooperação (Técnica Leticia, entrevistada em novembro de 2023).

Apesar de enfatizar os dilemas para a cooperação com os agricultores emergentes, Leticia (2023) ressalta que a COFAECO também teve suas qualidades, principalmente no que se refere aos avanços na construção de técnicas e conhecimentos para a produção orgânica e

agroecológica. Isso reforça a ideia de que a agroecologia acontece sim no município, mas encontra limites para se expandir entre os agricultores.

Esse processo é evidenciado quando observamos um dos poucos relatos dos estudantes que demonstraram uma percepção diferente da sustentabilidade e do cenário regional em que a CFR-SMS está inserida. Esse relato e refere à resposta do estudante Richard quando questionado sobre a forma de agricultura que pretendia desenvolver ao terminar seus estudos:

(...) se aprofundar na cultura de erva mate, que já é implantado na minha família, e eu quero me especializar nisso, puxando mais para a área biológica e orgânica. A sustentabilidade né, que é importante agora né, para ajudar o meio ambiente. (...) Na realidade atual como o mundo tá, precisa de mudança urgente pra tentar melhorar o que já foi, de certa forma, estragado né. (...) Que atualmente, mesmo tendo que se preocupar com a sustentabilidade, o que mais importa é o lucro. E o que da mais lucro é o convencional, mesmo tendo impacto no meio ambiente. Mas mesmo tendo maior cultivo convencional, eles tão mudando pro orgânico (Richard, 1 ano, entrevistado em novembro de 2023).

A intenção do estudante Richard de inserir a agricultura orgânica dentro de sua propriedade, apesar de reconhecer que a agricultura convencional fosse mais lucrativa e mais praticada entre os agricultores da sua região, expressa uma compreensão de que a agricultura não se resume às lógicas capitalistas, sendo também um espaço para o desenvolvimento ambiental e social. Além do mais, esta compreensão também aponta que a agroecologia poderia sobreviver como uma brecha dentro da estrutura dominante, desenvolvendo-se a partir de princípios diferentes da agricultura capitalista.

A noção do estudante Richard coincide com a opinião da técnica Letícia, que destacou: “(...) [a agroecologia] não é só o recurso financeiro, tem que saber que você está cuidando da Terra, (...) porque senão desiste mesmo. É um modo de vida, né” (Técnica Letícia, entrevistada em novembro de 2023).

Porém, mesmo os defensores da agroecologia se viram com poucos caminhos para dar continuidade no antigo curso, como pode ilustrado na fala da técnica Rosy, que ponderou: “os nossos números não nos favoreciam — como é que eu vou brigar por um curso que o número ta me apontando que ele não é mais viável?” (Técnica Rosy, entrevistada em outubro de 2023).

O cenário aponta para uma situação em que uma maior parte dos membros da comunidade escolar apoiaram ou optaram por se adaptar — seja por falta de opções ou por concordância — às pressões externas do governo e do mercado agropecuário regional. As perspectivas críticas sobre a transição curricular não foram o suficiente para engendrar uma

resistência contundente à este processo, e as ideologias contra-hegemônicas acabaram sendo sufocadas.

O trabalho de campo identificou um conflito latente entre as narrativas sobre o agronegócio e a agroecologia — ou melhor dizendo, entre uma prática agrícola voltada quase exclusivamente para o lucro e outra voltada para a sustentabilidade ambiental. Adiante, veremos como a mobilização dessas narrativas no ambiente escolar do campo é influenciada pelas novas investidas políticas e ideológicas da agricultura capitalista — que, aparentemente, coincidem para uma direção em comum: transformar a escola em um espaço de formação de jovens para trabalhar dentro da dinâmica do agronegócio.

#### **4 O AGRONEGÓCIO E A AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA DISPUTA IDEOLÓGICO-POLÍTICA**

Ao longo desta dissertação, visualizamos a existência de um conflito de forças desiguais entre a tentativa de construção de uma educação em agroecologia e as pressões pela formatação dos currículos das escolas do campo para o atendimento das demandas do agronegócio. Ainda que se expresse de maneira particular no caso analisado, este conflito remete à dilemas gerais enfrentados para a construção de projetos alternativos às lógicas capitalistas de produção e de reprodução do conhecimento.

Adiante, analisamos três movimentos que se expressam no caso da CFR-SMS: de um lado, as estratégias utilizadas para a ampliação do agronegócio e a construção de uma pedagogia do capital nas escolas do campo; do outro, as tentativas de expansão da agroecologia dentro da arena educacional; e, em meio a essas duas investidas, a situação dos jovens do campo frente às novas configurações do mundo trabalhista.

Na primeira parte, damos foco à identificação da origem dos discursos em torno do agronegócio, que são mobilizados para legitimar a adoção das práticas agrícolas convencionais no caso que envolve a transição curricular da CFR-SMS. Para subsidiar nossas reflexões sobre o tema, temos como base duas teses recentemente publicadas, de Valter Leite (2023) e Tássia Cordeiro (2022), que contribuem de forma diversa para interpretar as razões e os impactos da penetração das ideologias do agronegócio nas instituições de ensino.

No segundo tópico, investigamos as possibilidades e limites de desenvolvimento da agroecologia em meio ao contexto hegemônico delimitado pelo agronegócio, indagando até que ponto essa prática pode significar uma ruptura no sistema dominante. Neste ponto, refletimos sobre a construção do movimento agroecológico no Brasil e suas tentativas de expansão na arena educacional.

No terceiro tópico, analisamos como a intensificação da mobilidade do trabalho afeta as opções de escolha profissional dos jovens do campo, influenciando na construção dos seus projetos de vida e em suas noções de identidade. Esta análise se faz necessária para compreendermos as particularidades dos conflitos ideológicos e políticos entre as novas gerações do meio rural.

Por fim, refletimos sobre como a agroecologia pode ser base para a construção de alternativas para fortalecer os agricultores familiares e criar brechas no sistema hegemônico de produção. Usamos este espaço para, com base no trabalho de campo, propor algumas possíveis estratégias para expandir a agroecologia na arena educacional.

#### 4.1 A HEGEMONIA DO AGRONEGÓCIO NA EDUCAÇÃO

Desde a segunda metade do século XX, o projeto de modernização da agricultura tem impulsionado o desenvolvimento de uma perspectiva mercadológica e industrial do campo, visando estabelecer empreendimentos agropecuários mais rentáveis para os seus proprietários e auxiliar na produção alimentar nacional (Fabrini, 2008). A modernização se desenvolveu principalmente através do advento da Revolução Verde, que marcou um investimento massivo do Estado brasileiro na inserção das tecnologias mecanizáveis e químicas na agricultura (Delgado, 1985; 2001; Graziano da Silva, 1981).

A partir da Revolução Verde, delimitou-se um incentivo governamental cada vez maior voltado para a utilização de tecnologias agrícolas motorizadas, para a compra de insumos químicos e para a criação de uma infra-estrutura que garantisse a rentabilidade até das fazendas mais distantes do mercado. O que estava em jogo era tornar a agricultura brasileira mais lucrativa para as elites agrárias e mais abundante para os consumidores do mercado externo (Both, 2020). Segundo Frederico (2013), esse processo ocorreu através de duas ondas:

(...) a primeira pautada na formação dos complexos agroindustriais (CAIs), na internalização do paradigma da Revolução Verde e na centralidade do Estado; e a segunda, a partir da década de 1990, caracterizada pela emergência da agricultura científica globalizada, decorrente da adoção das políticas de cunho liberal, da redefinição do papel do Estado e da difusão de novos sistemas técnicos agrícolas com grande conteúdo em informação (Frederico, 2013, p. 100)

Os incentivos estatais ampliaram a presença das grandes empresas nas fronteiras da agricultura, provocando uma subordinação das atividade agrícola às normas das indústrias e do capital financeiro, com orientações para a adoção de equipamentos, máquinas e insumos industriais no campo (Wanderley, 2014). Através dos incentivos creditícios do Estado para a adoção dos insumos e máquinas industriais, a base técnica e a natureza da renda da produção agrícola também são transformadas:

A renda fundiária, resultante da diferença de fertilidade natural do solo, (renda diferencial I) é, deste modo, proporcionalmente substituída por aquela que se origina da diferença da produtividade do capital (renda diferencial II). A apropriação, praticamente elimina a distinção, já naturalmente pouco clara, entre esta última forma de renda e o próprio lucro agrícola. A origem, externa à propriedade, do capital nele investido, favorece a apropriação deste lucro, ou de parte dele, pelos setores não agrícolas (Wanderley, 1985, p. 62).

Em algumas regiões brasileiras, como no Sul, a modernização também influenciou na construção de uma nova figura, o “produtor integrado”, que mesmo desenvolvendo de forma autônoma a sua produção, passou a fornecer os produtos agropecuários para as agroindústrias. Esse processo foi concomitante à construção de uma mentalidade empreendedora entre os pequenos e médios agricultores, incentivando-os a se articular com as demandas do mercado e racionalizar sua produção.

O “agronegócio”<sup>10</sup> brasileiro surgiu justamente através deste movimento de racionalização da produção agropecuária, e atualmente aparece como um setor que sintetiza os mecanismos de dominação e hegemonia da agricultura capitalista no meio rural (Souza, 2017). Através dos representantes do setor agrícola, a noção de “agronegócio” aos poucos extrapolou o campo econômico e ganhou inserção na esfera pública brasileira, o que teve como efeito a falta de precisão analítica na capacidade de diferenciação social entre os elementos do setor, ou seja, confundindo o todo pela parte, uma sinédoque (Pompéia, 2018). A união dos dados econômicos da agricultura como uma coisa só, mesmo diante da necessidade analítica de desagregação entre os diversos elementos que compõem a rede do agronegócio, apareceu como um estratégia política visando aumentar o apoio das diversas camadas da sociedade.

Para Pompéia, esse fenômeno pode ser compreendido como uma concertação em torno do agronegócio, como forma de valorizar a modernização da agricultura e convencer a opinião pública da importância do agronegócio para o desenvolvimento nacional, pressionando o Estado a investir (Pompéia, 2018). De acordo com Pompéia (2018), a concertação se dispersa entre diversos níveis — como entre os agentes de Estado e entre as entidades agropecuárias, a exemplo da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e o Instituto Pensar Agropecuária (IPA) —, e tem por característica o elevado grau de organização, a sistematicidade, a alta institucionalização público-privada, a forte coalização e a multilateralidade na articulação entre os distintos CAIs.

Além das articulações e das formas de dispersão da concertação, outro elemento fundamental que contribui para materializar os mecanismos de dominação do agronegócio é a sua capacidade de “tradução”. Essa capacidade se torna possível principalmente pela atuação

---

<sup>10</sup> A construção do “agronegócio” no Brasil foi baseada na noção de agribusiness dos Estados Unidos da América (EUA). Segundo Pompeia (2018), o termo agribusiness foi criado em meados de 1955, sendo definido inicialmente como uma junção de todas as etapas de produção, industrialização e distribuição das chamadas commodities agrícolas. Um dos primeiros Complexos Agroindustriais (CAIs) inspirados nas ideias norte-americanas a ser criado no Brasil surgiu em 1970, se distinguindo de certos princípios do modelo original pelo fato dos produtores agrícolas estabelecerem menos homogeneidade na aplicação das técnicas e na suas articulações junto aos CAIs (Pompéia, 2018).



das mobilizações parlamentares em prol do agronegócio, que são uma das principais bases articuladores de votos na câmara dos deputados através de organizações como a Bancada Ruralista e a Frente Parlamentar Mista Agropecuária. Essas frentes não só incentivam a ampliação dos investimentos ao agronegócio, como também fazem operações coordenadas para enfraquecer instrumentos de proteção aos direitos territoriais das minorias rurais e intensificar a desterritorialização.

Pompéia (2018) salientou que a tradução só se torna possível através de um aparato de justificação, ou seja, do conjunto de proposições que justificam os agentes de concertação e endossam parte da opinião pública às pautas políticas”. Essas proposições, muitas das vezes, remetem à discursos com regras comuns de aceitabilidade, forçando lógicas macroeconômicas ao suscitar temas como a “importância do agro” para a economia nacional e o combate à pobreza (Almeida, 2010).

Apesar dos discursos que associam o agronegócio ao aumento na produtividade e dos lucros das empresas agrícolas, verifica-se uma série de fatores que colocam em xeque a sua eficiência, como quando há oscilações do mercado que demandam subsídio estatal para a manutenção da lucratividade desses empreendimentos<sup>11</sup>; e o aprofundamento dos problemas socioambientais já pertinentes no sistema da *plantation*. Neste sentido, a concertação e o consenso podem ser lidos como uma forma do agronegócio exercer a sua hegemonia no campo político e econômico brasileiro, manipulando o discurso sobre a agricultura capitalista de forma a invisibilizar os seus danos sociais e ambientais.

A hegemonia pode ser compreendida como a configuração de um consenso a partir da dominação ideológica-política e cultural de uma classe política (ou conjunto de classes) sobre outras (Morais, 2010). Em Gramsci, esse conceito aparece associado à noção de Estado ampliado/integral, em que há uma indissociabilidade entre a esfera estatal e civil, possibilitando com que os grupos dominantes criem condições para a sua própria expansão através do aparato governamental, fazendo com que seus interesses prevaleçam sobre os interesses das classes subordinadas (Leite, 2023).

A partir da hegemonia, as classes dominantes estabelecem um “Estado educador”, que propaga a cultura e a ideologia política-econômica da classe dominante entre os grupos subalternizados. Esse Estado educador tem a função de “(...) elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às

---

<sup>11</sup> Entre 2007 e 2008, por exemplo, o Plano Safra, programa governamental destinado à dar subsídios financeiros à agricultura, disponibilizou uma verba quase três vezes maior para o agronegócio em relação ao que o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) disponibiliza para a agricultura familiar (FABRINI, 2008).

necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes”.

Com a consolidação do Estado educador, as instituições de ensino aparecem como polos centrais para a capacitação da população para a atuação dentro do mercado capitalista, representando um espaço em que os aparelhos privados de hegemonia expressam suas ideologias através das modificações curriculares, programas educacionais e parcerias entre a esfera pública e privada.

As noções de Gramsci sobre a hegemonia nos permitem identificar uma série de manifestações no sentido de criar um consenso em torno do Agronegócio na educação básica, em especial nas escolas do campo, conforme expressa o recente caso da transição curricular da CFR-SMS. As pressões do governo para descontinuar a formação em agroecologia e a mobilização de grande parte da comunidade escolar para adotar uma prática agrícola “mais convencional” revelam um cenário conflituoso, em que a ampliação do poder do agronegócio sobre a educação do campo gera reduzidos espaço para iniciativas de resistência.

#### 4.1.1 A penetração do agronegócio nas escolas do campo

A presença do agronegócio na CFR-SMS já é uma questão antiga, como demonstramos nos capítulos iniciais desta dissertação. Ainda que a criação da escola tenha surgido como forma de criar alternativas à prática agrícola convencional, atendendo a uma demanda emergente da agricultura familiar da região em que a escola está inserida, podemos considerar que essas alternativas passaram a ser apropriadas pelas ideologias do agronegócio.

Neste sentido, os eventos que resultaram na transição curricular devem ser lidos não como a chegada do agronegócio na escola, mas como uma “mudança de chave” na forma como ele afeta a comunidade escolar. Esta “mudança de chave” pode ser localizada enquanto mais um passo para a concretização da tentativa de construção de um consenso em torno do setor do agronegócio — que agora se encontra institucionalizado no projeto de ensino da CFR-SMS.

Para compreender os detalhes desta “mudança de chave”, cabe analisar mais atentamente alguns dos elementos que contribuíram para que a implementação do curso Técnico Agrícola tivesse uma mobilização de resistência contida entre a comunidade escolar. Conforme descrevemos no segundo capítulo desta dissertação, a transição curricular das CFRs paranaenses foi institucionalizada a partir dos órgãos executivos estaduais e, no caso da CFR-SMS, teve uma relativa “aceitação” por parte da comunidade escolar. Ainda que tenham

surgido iniciativas de manutenção da agroecologia através da sua articulação com princípios agroindustriais, resolveu-se que a melhor opção seria ceder às pressões externas e reduzir os espaços de influência dos princípios agroecológicos que eram aplicados na escola.

Neste sentido, é interessante contextualizar este processo diante do cenário político-ideológico em que está inserido, que comporta as mudanças educacionais em âmbito nacional relativas à implementação da BNCC em 2017, e a ascensão do agronegócio em nível estadual com o governo do Ratinho Júnior, iniciado no ano de 2018. Ao que tudo indica, a implementação do curso Técnico Agrícola nas CFRs pode simbolizar um avanço decisivo do agronegócio no sentido de criar uma pedagogia do consenso na educação do campo paranaense — o que se explicita no caso da CFR-SMS.

Dentre as estratégias objetivas utilizadas para a construção deste consenso no caso analisado nessa pesquisa, ressalta-se a questão que envolveu a definição do sistema de administração escolar. O processo que levou à municipalização da CFR-SMS, provocado pelo desmonte dos repasses financeiros à ARCAFAR-SUL, foi um dos principais fatores que fragilizaram a autonomia na definição do projeto de ensino do colégio. Assim, modificaram-se as possibilidades de articulação da CFR-SMS em torno das pautas educacionais originárias da escola, fazendo com que o colégio sofresse mais influências das instituições privadas e interesses políticos da região.

Além do mais, outro elemento objetivo que pode ter contribuído para a construção deste consenso foi o sistema de contratação docente que predomina no estado paranaense, via Processo Seletivo Simplificado (PSS). Esse sistema de contratação temporária dificulta a manutenção dos professores nos colégios, aumentando a rotatividade dos profissionais que atuam em cada instituição de ensino. No caso da CFR-SMS, temos um cenário em que a maioria dos professores da base comum e da base técnica de ensino são contratados via PSS, o que afetou decisivamente na capacidade de articulação e de criação de vínculo dos educadores dentro da escola.

Já com relação aos aparatos subjetivos utilizados para a construção de um consenso na esfera educativa do campo, podemos identificar a difusão de dois discursos concomitantes que se mostram presentes na realidade da CFR-SMS: um primeiro que evidenciou a importância do agronegócio para a resolução dos problemas sociais e econômicos nacionais; e um segundo que reduziu as atividades agrícolas alternativas, tais qual a agroecologia, a uma prática ineficaz no suprimento das demandas produtivas da população e do mercado agroindustrial.

As entrevistas com a comunidade escolar da CFR-SMS demonstraram haver um reconhecimento do caráter dominante do agronegócio na região, mas que não necessariamente era acompanhado por um posicionamento de resistência frente à esse setor. Houve uma predominância de um discurso que associou o agronegócio a uma maior produtividade em “larga escala” e aos lucros econômicos, sem atrelar esse setor aos danos ambientais relacionados ao seu desenvolvimento.

O consenso que predominou entre a comunidade escolar se baseou na noção de que, através das suas próprias evoluções tecnológicas, o agronegócio estaria se direcionando para um desenvolvimento mais sustentável e se tornando mais acessível para os agricultores familiares. Neste sentido, ao invés de ampliarem as manifestações contrárias às mudanças curriculares da CFR-SMS, ocorreu a ampliação do consenso relativo aos interesses de se inserir neste “mercado em plena expansão”.

As tímidas manifestações de contrariedade à transição curricular, encontradas nas falas das técnicas que atuavam no colégio há mais tempo, soaram muito mais como uma conformação às mudanças do que como um posicionamento de resistência. Isso ocorreu principalmente porque havia um reconhecimento de uma hegemonia favorável à mudança entre muitos dos estudantes, familiares e professores, que consideraram o novo curso como mais adequado para a região.

Esse cenário explicita o funcionamento dos mecanismos que agem na materialização dos interesses do agronegócio sobre a arena educacional através dos órgãos executivos, tais qual a SEED/PR, que utilizam discursos que evidenciam a produtividade e os lucros econômicos da agropecuária de base convencional para reforçar o consenso em torno deste setor.

A tentativa de construção de um consenso em torno do agronegócio na educação provoca uma tensão que, aparentemente, dificulta a manutenção e a autonomia das escolas do campo. Esse processo faz parte da construção de uma “pedagogia” orientada para o atendimento às demandas do mercado e, no caso do meio rural, se expressa principalmente na expansão da agricultura empresarial capitalista através do incentivo à formação dos estudantes para a utilização das lógicas industriais na produção agrícola.

A educação rural é um objeto antigo de investidas das classes dominantes em prol da manutenção do sistema capitalista de produção. Essas investidas se traduziram na escassez da oferta escolar para o campo, na utilização de metodologias pedagógicas distanciadas da realidade camponesa e na negação do campo como um lugar com lógicas de reprodução

socioculturais distintas do meio urbano, como demonstrado no primeiro capítulo desta dissertação.

Ainda que possuam bases semelhantes, nota-se que as investidas contemporâneas do agronegócio na educação se distinguem do contexto anterior, tendo em vista os novos elementos que entraram em jogo. Cordeiro destacou que, dentre as novidades, está “a disputa acirrada pelo controle ideológico do processo formativo e dos recursos públicos da educação” (Cordeiro, 2022, p. 203), o que revelou uma busca pela hegemonia que vai além das pressões exercidas no campo econômico, passando a atuar no campo das concepções ideológicas e pedagógicas escolares.

O domínio pela violência dos fechamentos arbitrários de escolas, das tentativas de censura do trabalho docente (vide ESP e De olho no material escolar) e dos ensaios de criminalização das práticas formativas dos movimentos sociais do campo, alinham-se ao consentimento e ao consenso preconizados pelos programas de formação do professorado rural (e, também, urbano), pelos materiais educativos e pelas PPPEs entre organizações da classe dominante no campo e as redes de ensino. A combinação de táticas em duas frentes associadas, a econômica e a político ideológica, para a conquista da hegemonia com o predomínio do consentimento é a característica central desse novo tipo de atuação do empresariado na educação, realizado de forma ainda mais original no meio rural (Cordeiro, 2022, p. 203-204 )

Neste sentido, o novo cenário de atuação das organizações empresariais do agronegócio na educação se caracteriza pela tentativa de construir um ordenamento neoliberal nos sistemas de ensino, buscando reprimir as iniciativas de resistência e possibilitar a sua expansão econômica (Cordeiro, 2022). Em meio a esse contexto, a “pedagogia do capital” aparece como um mecanismo para garantir o consenso da população e a hegemonia do agronegócio, sintonizando a opinião pública e os aparatos estatais aos interesses neoliberais — que passam a ser percebidos como interesses da nação de uma forma geral.

Essa “pedagogia do capital” pode ser entendida como um mecanismo que busca capacitar os jovens trabalhadores para as condições do mercado capitalista, possibilitando a sua reprodução de maneira ampliada. Esse mecanismo aparece em meio a um contexto de reestruturação do capitalismo através do binômio pobreza-segurança, em que o Banco Mundial e outras organizações internacionais usam do controle ideológico para se colocarem como responsáveis pela resolução dos problemas sociais e econômicos dos países latinoamericanos (Leite, 2023).

Com aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco Mundial dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à era do mercado, de modo a ter recursos institucionais para ‘manejar’ as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, [...] cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o

debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos (Leher, 1999 apud Leite, 2023, p. 57).

A partir da disseminação da ideologia das classes dominantes através do sistema educacional, a “pedagogia do capital” provoca tanto a subordinação forçada de parte das classes subalternizadas, como também a construção de um apoio da outra parte dessas classes, que tornaram-se corresponsáveis por levar à cabo o projeto político do capital (Leite, 2023).

A construção deste apoio ocorreu muito por conta das instituições que dissolvem a barreira entre a esfera do Estado e a esfera privada, criando espaços para a reprodução das lógicas da ideologia dominante. Como exemplo de organizações deste tipo, Leite (2023) citou as entidades do “sistema S”, que tem grande relevância na construção de um discurso que associa a resolução dos problemas nacionais com o desenvolvimento das bases do sistema capitalista. Dentre essas instituições, ressalta-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado em 1942; o Serviço Social da Indústria (SESI), de 1946; e, mais recentemente, o Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), com ações voltadas para os trabalhadores do campo.

A partir da década de 90, essas instituições passaram a se envolver cada vez mais na capacitação de trabalhadores aptos para suprir as necessidades do modelo industrial globalizado, caracterizado pela flexibilidade da produção e pela dinamização da concorrência (Leite, 2023). Essas instituições, categorizadas como o “terceiro setor”, criaram um novo padrão de respostas às demandas sociais, com menos responsabilidades decisórias do Estado, menos oneração financeira para as empresas privadas e maior responsabilização individual pelos riscos atrelados ao desenvolvimento econômico (Montaño, 2021 apud Leite, 2023).

A concepção de educação disseminada objetiva integrar os indivíduos na sociedade com vistas à elevação de produtividade e ao desenvolvimento da nova sociabilidade exigida pelo capital. Trata-se de uma concepção empobrecida, individualista, meritocrática, pragmática, neogerencialista e unidimensional, que reduz a formação escolar determinada pelas demandas do capital para formar “necessidades básicas de aprendizagem, competências e habilidades” na formação de recursos humanos - “capital humano” (...) (Leite, 2023, p. 67 )

Estas concepções foram a base para a construção da já citada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi elaborada com a participação das entidades empresariais e filantrópicas ligadas ao mercado capitalista. Leite (2023) considerou que essas reformas foram direcionadas para uma conversão da ciência em capital, por meio de um processo de flexibilização e desinstitucionalização das escolas, que tornaram-se mais suscetíveis às influências ideológicas das investidas capitalistas.

Outro artifício utilizado para promover uma “pedagogia do capital” e expandir a hegemonia do agronegócio são os programas educacionais, que disponibilizam um espaço privilegiado para a transformação das ideologias capitalistas em conteúdos programáticos das instituições de ensino. Esses programas geralmente são voltados para professores e estudantes das escolas do campo, induzindo uma mentalidade particular nas comunidades escolares.

O “Programa Agrinho”, implementado a partir de 1996, representou uma dessas iniciativas, sendo considerado o maior programa institucional do Senar/CNA, vinculado ao Sistema FAEP/Senar-PR e às secretarias paranaenses de Agricultura e Abastecimento, de Educação, de Meio Ambiente e Recursos Hídricos e de Justiça e Cidadania. Além da promoção de diferentes propostas pedagógicas e plataformas digitais, o programa também atuou na produção de cursos e materiais didáticos com temáticas ligadas à agricultura e sustentabilidade para o público docente e discente, que são distribuídos gratuitamente para as escolas envolvidas. Os materiais didáticos compreendem cartilhas, livros e plataformas virtuais, que envolvem a sugestão de metodologias e tecnologias digitais para os professores, e a disponibilização de jogos e conteúdos ligados à temáticas do mundo rural:

Em geral, esses conhecimentos são inseridos em histórias que giram em torno do personagem Agrinho, em contextos relacionados à agricultura e à pecuária, porém atravessados por tecnologias e seus usos, como no caso dos smartphones, em um jogo de valorização do passado articulado ao culto do progresso tecnológico. Com frequência, suas premissas e conclusões remetem a responsabilizações individuais e a uma “pedagogia ativa”, que colocam em alguma medida nos estudantes o protagonismo para a solução dos problemas apontados, sempre de forma sutil e envolvida em temáticas de conscientização importantes para a sociedade (Cordeiro, 2022, p. 211).

Neste sentido, apesar de tratar de questões relativas à sustentabilidade agrícola, esvaziavam-se de responsabilidade das variáveis política e econômica e dos danos ambientais, deslocando os riscos do desenvolvimento e as suas soluções para o âmbito individual.

É importante ressaltar que o Programa Agrinho foi um dos pioneiros no modelo atual de inserção do Agronegócio na educação pública através de parcerias, inspirando outras iniciativas semelhantes em âmbito regional e nacional. A iniciativa do “Programa Novos Rurais”, implementado em 2012 através do Instituto Souza Cruz (ISC), segue na mesma direção. O instituto construiu este programa com a justificativa de se preocupar com o êxodo rural das juventudes para as grandes cidades. Para aumentar a permanência dos jovens no campo, o programa aposta na promoção de um empreendedorismo rural que não se limite diretamente à produção agrícola, e que alie os princípios econômicos com a sustentabilidade ambiental (Cordeiro, 2022).



O Instituto Germinare, implementado em 2009 pela J&F Investimentos com o objetivo de “inovar e empreender tendo por base a ética e a qualidade, com vistas à construção de um mundo mais justo”, é outro exemplo de iniciativas criadas a partir desta experiência inicial. Porém, diferentemente das propostas anteriores, o instituto se caracterizou por uma diferente atuação político-ideológica, na medida em que sua inserção ocorre não através de PPPs, mas sim pela implementação de uma instituição de ensino própria, que não é voltada diretamente para o público rural. A Escola Germinare tem sede na cidade de São Paulo, oferta especializações para trabalhar com as *commodities* agrícolas e define como um dos seus principais objetivos a formação de “líderes em negócios” (Cordeiro, 2022, p. 234).

Mais recentemente, em 2020, outro artifício criado no sentido de promover a hegemonia do agronegócio foi a campanha “De olho no material escolar”, que se define como “uma iniciativa espontânea de mães envolvidas na produção agrícola — as “mães do agro” (Cordeiro, 2022, p. 237). A campanha tem como base a queixa contra a “visão distorcida” sobre os produtores rurais nas escolas de ensino básico brasileiras, e teria se iniciado a partir de uma carta de denúncia contra uma escola particular, que teria usado termos “preconceituosos” que revelavam “posições ideológicas e políticas” contra o setor agropecuário:

(...) os signatários afirmam haver uma indevida exposição dos seus filhos e suas filhas a conteúdos políticos e ideológicos que estariam imiscuídos no programa educacional. Fundamentalmente, os materiais escolares reduziram a agropecuária ao “papel de vilão nacional”, a despeito de sua importância econômica e social para a prosperidade regional e nacional. (...) Um dos argumentos que dão corpo à denúncia de cooptação política seria a falta de contraponto, isto é, da presença de uma visão atualizada e condizente do setor, especialmente em relação ao tratamento de questões como o desmatamento e o sofrimento indígena, entre outros. Com base nessa retórica, há o destaque para os importantes resultados da produção de cana-de-açúcar na região - tais como a oferta de empregos e a diminuição do uso de combustíveis fósseis - chegando-se à seguinte conclusão: “Devemos nos orgulhar dessas marcas, não incentivar as crianças a repudiá-las. Infelizmente, há quem enxergue a agropecuária brasileira por lentes sujas, antigas e tendenciosas, que remontam ao período colonial.” (Cordeiro, 2022, p. 238-239)

Posteriormente, há um deslocamento do campo de atuação da campanha, que passou a se mobilizar para inserir mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), articulando entidades do agronegócio e produzindo propagandas para disputar o teor dos conteúdos utilizados nas escolas públicas — visando construir uma visão mais positiva do “agro” para o desenvolvimento nacional (Leite, 2023). Para alcançar tais objetivos, a campanha “De olho no Material Escolar” sugeria que os materiais didáticos fossem atualizados para incluir temas como: “cooperativismo no agro, aproveitamento dos alimentos,

matas ciliares, bem-estar animal, novos alimentos, bioeconomia, agricultura digital, melhoramento genético, agro colaborativo e atividades secundárias” (Graziano e Neves, 2021 apud .Leite, 2023, p. 220) — o que indicava uma tentativa de reforçar o consenso em torno do agronegócio.

A presença desses programas e campanhas indicam que setores ligados à lógica do Agronegócio conseguem se dispersar entre diversas frentes político-ideológicas dentro das escolas do campo, disputando narrativas por meio da indicação de conteúdos, metodologias, tecnologias digitais, materiais didáticos e recursos pedagógicos. Além do mais, o conteúdo destes programas revelam que problemas comuns como a sustentabilidade, o combate ao êxodo rural e o cooperativismo passam a ser conceitos em disputa.

A partir da nossa pesquisa, podemos perceber que o caso de CFR-SMS revelou uma nova frente de inserção do agronegócio nas escolas do campo paranaenses, configurando uma situação em que as influências deste setor passaram a ser tamanhas a ponto de fundamentar uma mudança curricular em nível estadual, afetando todas as CFRs paranaenses.

Porém, apesar das evidências indicarem que essa mudança possa ter causado a intensificação das práticas convencionais e o sufocamento das práticas agroecológicas na CFR-SMS, este cenário não necessariamente aponta para uma fatal derrocada da agroecologia, mas sim para a sua transformação diante de um contexto de acirramento dos embates políticos agrários e de fortalecimento do agronegócio em nível estadual e nacional.

A exemplo do comentário do estudante Richard do 1º ano do curso Técnico Agrícola, que afirmou pretender desenvolver uma cultura de erva mate orgânica em sua propriedade, podemos notar que a pauta em torno da agricultura sustentável não desaparece por completo com a mudança de curso, ainda que deixe de ser o foco principal do projeto de ensino da escola. Neste sentido, outra questão fundamental se apresenta diante de nossa pesquisa: qual seria o espaço para a continuidade e expansão da agroecologia dentro da educação formal do campo diante do cenário de avanço do agronegócio neste meio?

## 4.2 O POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO DA AGROECOLOGIA

Neste tópico, analisaremos os elementos que englobam a dinâmica de reprodução dos conhecimentos agroecológicos, que estão relacionados à educação em agroecologia e ao lugar dessa prática dentro das escolas do sistema de ensino brasileiro. Para embasar nossa discussão, buscaremos identificar os elementos que estiveram envolvidos na construção da

agroecologia no Brasil, principalmente no que se refere à inserção dos saberes agroecológicos no campo educacional.

O movimento em torno da agroecologia é uma relevante iniciativa de enfrentamento da modernização agrícola conservadora, através da construção de alternativas para fortalecer os agricultores familiares e possibilitar diferentes formas de incrementação de renda e autonomia às populações do campo.

A partir da intensificação dos estudos em torno da sustentabilidade agrícola, a “agroecologia” foi ganhando novas significações na arena acadêmica e social. De maneira geral, esse termo se refere à demarcação de uma área possivelmente cultivável de acordo com as características ambientais necessárias, ou seja, a capacidade de conciliar a agricultura e as demandas ecológicas próprias de determinado local, articulando princípios da produção agrícola e de sustentabilidade.

Altieri pensou a agroecologia como uma nova ciência emergente, que articularia os saberes da agronomia, economia, ecologia e da sociologia para estudar os agroecossistemas. Gliessman (2001), por outro lado, concebeu-a como a aplicação de conceitos e princípios ecológicos para manejar os ecossistemas de maneira sustentável. Com uma perspectiva um pouco diversa, Guzmán (2002) entendeu que a agroecologia não se enquadraria enquanto uma ciência, na medida em que essa prática integraria também os saberes tradicionais, não científicos por definição.

Sintetizando essas diferentes perspectivas, Feiden (2012) afirma que:

(...) a agroecologia é uma ciência em construção, com características transdisciplinares integrando conhecimentos de diversas outras ciências e incorporando inclusive, o conhecimento tradicional, porém este é validado por meio de metodologias científicas (mesmo que, às vezes, sejam métodos não convencionais) (Feiden, 2012, p. 54).

Neste sentido, a agroecologia pode ser concebida como um campo de conhecimentos científicos e populares que englobaria o pensamento crítico acerca dos danos da agricultura convencional e a proposição de teorias e técnicas que podem ser aplicados para redefinir a relação entre o ser humano e o território.

A partir dos questionamentos e propostas pertinentes para a construção de um campo mais ecológico e socialmente justo, o desenvolvimento da agroecologia teve como uma das principais pautas a “ecologização” do espaço rural — pensada como uma transição contínua e progressiva das formas de produção agrícola moderna para uma concepção de agricultura mais sustentável e adaptada às demandas da agricultura familiar (Brandenburg, 2017). Nesse

sentido, a agroecologia busca transformar não só as bases materiais da agricultura, como também as noções e ideologias relacionadas à questão agrária e ambiental.

Segundo Pádua (2002), as preocupações com a degradação da natureza são verificadas desde o período colonial no Brasil. Essas preocupações foram vinculadas principalmente a um ideal de desenvolvimento nacional, menos crítica ao processo de modernização se comparadas às formuladas nos países europeus. No Brasil, o que estava em jogo era muito mais a defesa do rural modernizado com o uso de tecnologias para maximizar a eficiência da terra (Pádua, 2002).

Essa perspectiva ambiental desenvolvimentista, que alimentava a ideia de que podemos conciliar a preservação ambiental com o progresso econômico racional, permaneceu como uma das principais noções à balizar o debate sobre a degradação ambiental no Brasil. A preponderância dessa perspectiva só começou a mudar com os movimentos ecológicos iniciados na segunda metade do século XX, que passaram a se associar ao que Alier (2007) definiu como Ecologismo dos Pobres ou Ecopolítica, com maiores preocupações sobre a questão da distribuição dos riscos ambientais e com o valor do território para as populações mais vulneráveis. Essa mudança teve influência do surgimento de novas organizações sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984 — que não só buscou promover mudanças nos modelos agrícolas convencionais, como também demandou a realização de uma reforma agrária popular, incluindo as diversas populações do campo no acesso ao território brasileiro.

A virada do movimento ecológico, rumo à maior politização de suas pautas, foi acompanhada por uma diferente preocupação ambiental com o setor agrícola, principalmente no que concerne aos danos da agricultura convencional à qualidade do solo e aos ecossistemas locais. O envolvimento do agrônomo José Lutzenberger na criação da Associação Gaúcha de Proteção do Ambiente Natural (AGAPAN, 1971) e na construção da Associação Paulista de Proteção Natural (APPN, 1976) demonstrou que a busca por formular uma agricultura baseada numa diferente relação entre ser humano e meio ambiente, com base em princípios ecológicos, biológicos, climáticos e éticos, poderia construir modelos alternativos de ocupação territorial e produção agropecuária.

A partir dessas iniciativas, surgiram diversas experiências no território brasileiro baseadas na “Agricultura Alternativa” — termo construído com base em inúmeras experiências internacionais surgidas no século XX, como a agricultura biodinâmica alemã, a agricultura biológica francesa, ou a agricultura natural japonesa, que propunham ressignificar os princípios da prática agrícola.

Porém, apesar dessas experiências terem influenciado na intensificação de estudos acadêmicos voltados para construir alternativas agrícolas à modernização da agricultura, Caporal salientou que:

(...) na maioria das vezes, tais alternativas não conseguiram dar as respostas para os problemas socioambientais que foram se acumulando como resultado do modelo convencional de desenvolvimento rural e de agricultura que passaram a predominar e se agravaram, particularmente, depois da Segunda Grande Guerra (Caporal, 2009, p. 95).

Mesmo sendo classificada “como ultrapassada sob o ponto de vista técnico, ineficaz economicamente e tradicional sob o ponto de vista social” (Brandenburg, 2017, p. 152), o movimento das agriculturas alternativas se expandiu na arena acadêmica brasileira. Autores como Arthur Primavesi e Anna Primavesi (1964) contribuíram para que surgissem novos estudos críticos sobre a agricultura convencional, fazendo com que a busca por uma prática agrícola “alternativa” passasse a ganhar uma maior centralidade no debate agrário e ambiental.

Posteriormente, o debate sobre a agricultura alternativa abriu espaço para a chegada de dois novos termos: a “agricultura orgânica” e a “agroecologia”. Ainda que tenham alguns fundamentos em comum relacionados às críticas à agricultura convencional, essas duas vertentes assumiram posicionamentos distintos no que se refere às suas interações com o sistema capitalista e às lógicas do meio ambiente.

A agricultura orgânica pode ser concebida como uma forma de produzir sem a utilização de insumos químicos, com foco na produção de alimentos mais saudáveis. Sua origem tem relação com a concepção do solo enquanto um organismo vivo, que deve ser cultivado de modo à preservar a vida microbiótica, promovendo a agrobiodiversidade e visando a sustentabilidade social, ambiental e econômica dos produtores (Feiden, 2012).

A expansão do mercado de orgânicos e a definição de preços superiores para esses produtos provocou a definição de normas mínimas para a sua comercialização e a necessidade de uma certificação para vendê-los. Apesar de ser uma medida importante para aumentar o acesso à verificação da procedência dos produtos e padronizar o que é ou não orgânico, essas medidas influenciaram no desenvolvimento de empreendimentos que, ao invés de priorizarem a preservação ambiental, se inseriram em nichos de mercado e colocaram o aumento da lucratividade como primazia. Desta forma,

(...) surge uma nova interpretação do conceito de agricultura orgânica, para o qual basta atender às normas mínimas de legislação para ter direito ao selo de qualidade, o que equivale a uma simples substituição dos insumos convencionais por insumos

orgânicos ou biológicos, mantendo a mesma lógica produtiva dos sistemas convencionais (Feiden, 2012, p. 55).

Essa interpretação da agricultura orgânica não só manteve a utilização de lógicas produtivas da agricultura convencional, como também restringiu o acesso aos produtos mais saudáveis, na medida em que a elevação dos preços os torna inacessíveis para as classes econômicas mais vulneráveis. Além do mais, a falta de articulação com os costumes locais e a manutenção de estratégias produtivas como o sistema de monocultura diminuem a autonomia econômica e de conhecimentos dos agricultores familiares — que, em muitos casos, enfrentam dificuldades para se manter com uma produção totalmente orgânica.

Desta forma, a agricultura orgânica não representa um rompimento com as lógicas produtivas capitalistas e é passível até mesmo de ser ressignificada pelo capital, na medida em que a adaptação das técnicas e a substituição de insumos não implicariam na transformação do sistema produtivo e/ou comercial.

Em síntese, é preciso ter clareza que algumas agriculturas alternativas e mesmo a agricultura orgânica certificada, entre outras, são, em geral, o resultado da aplicação de técnicas e métodos diferenciados dos pacotes convencionais, normalmente desenvolvidas de acordo com e em função de regulamentos e regras que orientam a produção e impõem limites ao uso de certos tipos de insumos e a liberdade para o uso de outros. (...) Na realidade, uma agricultura que trata apenas de substituir insumos químicos convencionais por insumos alternativos ou orgânicos, não necessariamente será uma agricultura ecológica em sentido mais amplo (Caporal, 2009, p. 98).

De forma diferente da agricultura orgânica, o movimento em prol da Agroecologia enfatizou a dimensão cultural da agricultura, na medida em que os saberes locais e tradicionais foram considerados fontes equivalentes aos conhecimentos científicos na prática agroecológica. Além do mais, a agroecologia propõe uma prática holística, buscando articular diferentes saberes e técnicas para construir de uma série de proposições para conciliar a produção agrícola, a sustentabilidade ambiental e a valorização da agricultura familiar:

(...) a Agroecologia, mais do que simplesmente tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, constitui-se em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica, nas suas múltiplas inter-relações e mútua influência (Caporal; Costabeber; Paulus, 2011, p. 47).

Neste contexto, a distinção entre a agroecologia e as demais formas de agricultura não ocorreria apenas colocando em contraste a eficácia de cada um desses sistemas, mas sim pela diferente cosmovisão de mundo que é vinculada à prática agrícola. Para autores como

Leff (2002), a agroecologia estaria alinhada às condições socioculturais e à identidade local dos agricultores, compreendendo que as suas práticas são essenciais para efetivar seus objetivos de alinhar o desenvolvimento produtivo e a sustentabilidade ecológica.

O objetivo da Agroecologia não é, simplesmente, contribuir para uma produção mais sustentável, dentro dos mecanismos do desenvolvimento limpo, ou para ocupar nichos de mercado de produtos "verdes" dentro das políticas da globalização econômico-ecológica. O saber agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir "com a natureza", de gerar um modo de produção fundado no potencial ecológico-tecnológico da natureza e da cultura (Leff, 2002, p. 44).

As bases culturais da agroecologia levam em consideração as diversas experiências de formulação de sistemas agrícolas alternativos institucionalizadas e não institucionalizadas, como os modelos de agriculturas alternativas construídas em âmbito internacional e as iniciativas protagonizadas em território nacional por comunidades indígenas, de quilombos, ribeirinhos e do protocampesinato escravo das “brechas camponesas”. Estas experiências apresentaram uma vasta e complexa base de conhecimentos, que hoje são apropriados pela agroecologia para fundamentar a construção de tecnologias que possibilitem uma prática agrícola mais ecologicamente sustentável e socialmente justa.

Contudo, os projetos de desenvolvimento e de ampliação da agroecologia passam por muitos dilemas para se consolidar na arena política e social brasileira. Alguns desses dilemas, semelhantes aos da agricultura orgânica, se referem à dificuldade de adaptar os princípios agroecológicos às normas específicas de certificação e comercialização. Outros, mais particulares da agroecologia, concernem à falta de reconhecimento social dos princípios e técnicos agrícolas que diferem da agricultura convencional.

Diante dos desafios para expandir ou institucionalizar suas práticas, a agroecologia pode ser pensada como uma estratégia política contra-hegemônica, que cresce às margens do sistema e propõe a sua transformação. A ideia de contra-hegemonia, construída por Raymond Williams (1973) a partir das contribuições de Gramsci, compreende

(...) experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva; formas alternativas e opositoras que variam historicamente nas circunstâncias reais; práticas humanas que ocorrem “fora” ou em “oposição” ao modo dominante; formas de cultura alternativa ou opositora residuais, abrangendo experiências, significados e valores que não se expressam nos termos da cultura dominante, embora sejam praticados como resíduos culturais e sociais de formações sociais anteriores; formas de cultura emergente, englobando novos valores, significados, sentidos; novas práticas e experiências que são continuamente criadas (Dore; Souza, 2018, p. 254)



A partir do conceito de contra-hegemonia, a agroecologia têm sido uma pauta cada vez mais relevante para a construção de uma resistência à ampliação da agricultura convencional e do agronegócio no campo do pensamento social — o que envolve o desenvolvimento do plano discursivo desta prática nos espaços de confronto entre ideologias e valores.

#### 4.2.1 Os desafios ideológicos e políticos da agroecologia na educação

O processo de consolidação da agroecologia passa, muito provavelmente, pela sua expansão na arena educacional, seja como uma base curricular, ferramenta metodológica ou mesmo como conteúdo de escolas de ensino básico e de instituições de ensino técnico e superior.

Vale ressaltar que experiências não formais de educação agrícola alternativas já existiam no contexto agrário brasileiro desde antes da década de 50 do século XX, e revelavam interessantes estratégias de resistência das populações camponesas contra os “problema que a formação tradicional nas escolas rurais do Estado trazia (isso onde havia escolas), como por exemplo a negação do campo como um espaço de vida e trabalho” (Sousa, 2017, p. 28-29).

A formalização destas experiências só começou a se intensificar entre as década de 60-90, com a criação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que se basearam nos modelos das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) italianas e das Casas Familiares Rurais (CFRs) francesas; e com o já citado movimento pela Educação do Campo, que construiu “uma proposta de desenvolver novas metodologias de ensino, revalorizar os saberes populares e propor políticas públicas diferenciadas para a população do espaço rural” (Sousa, 2017, p. 29).

A expansão da educação em agroecologia pode estar condicionada pela existência de políticas públicas, incentivos privados e/ou por movimentações políticas pautadas na agroecologia. Aguiar (2010) considera que esse processo exigiria uma reestruturação ampla dos cursos de ciências agrárias, que “continuam formando profissionais para atender ao padrão tecnológico da agricultura convencional, seguindo a racionalidade econômica e os modelos técnicos produtivistas” (Aguiar, 2010, p. 4).

Entretanto, apesar do crescente apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs), de universidades e de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) às iniciativas de educação em agroecologia, esse tema permanece embrionário

nas pautas políticas e sociais de determinadas regiões, o que dificultou a criação e manutenção dos cursos de agroecologia. Segundo Balla, Massukado e Pimentel (2014):

Existem desafios políticos, culturais e administrativos que precisam ser vencidos para favorecer a institucionalização dos cursos de agroecologia na educação brasileira. Dentre os desafios está a regulamentação da profissão, o reconhecimento nos conselhos regionais e as atribuições de um agroecólogo (NORDER, 2010). Além disso, há ainda uma questão não consensuada que é o “como fazer” um curso de agroecologia no âmbito da educação formal (Balla et al., 2014, p. 4).

Os desafios citados por Balla *et al* repercutiram de diversas formas nas experiências de educação em agroecologia que surgiram nas últimas décadas, e tem efeitos decisivos no caso de nosso estudo em questão.

A transição curricular expôs uma situação em que a agroecologia encontrou obstáculos decisivos para se expandir entre os agricultores familiares. Entre os obstáculos, destacamos um discurso sobre a desmotivação de praticar a agroecologia, que aparece atrelado à percepção de uma noção negativa da agroecologia, pensada como uma prática mais trabalhosa, que requer mais cuidados, que possui muitas restrições às “técnicas agrícolas costumeiras”. O processo de internalização de um modelo agrícola convencional, com técnicas oriundas da Revolução Verde, já aparece nos discursos como “tradição/segurança”, enquanto a agroecologia é vista como “inovação/risco”.

Desta forma, o receio de construir uma prática malvista pela ideologia do mercado pode ser um fator decisivo para o desmonte das iniciativas em prol da agroecologia. Assim como em demais iniciativas contra-hegemônicas, a ideologia dominante impõe condições que tornam o desenvolvimento da agroecologia uma escolha entre o enfrentamento e a adaptação ao capital.

#### 4.3 A MOBILIDADE DO TRABALHO DA JUVENTUDE RURAL

No contexto observado na Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS), podemos perceber que as opções de trabalho e vida dos jovens do campo sofrem uma forte influência da agricultura capitalista, ramificada através das políticas agrícolas, tendências do mercado e programas educacionais.

As redefinições da forma como a agricultura é colocada no contexto atual, devido em grande parte pela concertação em torno do agronegócio, estiveram muito atreladas também ao desenvolvimento das relações produtivas e trabalhistas do capitalismo de forma geral — que modificou significativamente as relações de trabalho no campo e na cidade.

Porém, podemos observar que as modalidades de trabalho flexível, de trabalho especializado e de trabalho precarizado, características do trabalho contemporâneo, assumem faces diversas no campo, ainda mais quando observamos os estudos acerca dos jovens rurais. Esse fenômeno gera espaços específicos para a reprodução da agroecologia como uma brecha no sistema de trabalho flexível, em que muitos indivíduos se inserem mutuamente em diferentes redes de produção e de socialização.

De acordo com Piñero e Thomaz (2016), a capacidade de mobilidade dos jovens rurais é uma característica comum entre as populações da América Latina, tendo em vista a territorialização do capital nas cadeias globais do “agrohidronegócio”<sup>12</sup>, provocando uma nova tendência de proletarização nos campos e de migração para as cidades. Esta tendência se expressa pela dicotomia entre o trabalho familiar, remunerado e não remunerado, e pela proletarização direta em empregos industriais, agroindustriais, ou no turismo e no comércio — sendo que ambas as categorias refletem no direcionamento de parte da mais-valia sobre o trabalho para as grandes corporações capitalistas (Piñero; Thomaz, 2016).

Um dos fatores interessantes abordados nos estudos sobre os jovens do campo é que eles são muitas das vezes condicionados tanto pela subordinação à hierarquia da divisão familiar do trabalho quanto pela exploração própria do trabalho assalariado nas empresas agrícolas (Piñero; Thomaz, 2016). Desta forma, são afetados não só pela dinâmica de mobilidade territorial, como também pela condição de mobilidade da sua força de trabalho, que deve se apresentar disponível para os projetos das políticas agrícolas e das demandas do empresariado agrícola.

Além do mais, o trabalho denominado “hifenizado”, como o trabalho-parcial, o trabalho-temporário e o trabalho-autônomo, caracterizados pela alta rotatividade e sobre-exploração, aparecem com mais força entre os jovens, que muitas das vezes são mal remunerados e até mesmo não remunerados por suas atividades. Esta modalidade de trabalho possui certas implicações semelhantes no contexto urbano e rural, que os leva à manterem uma inserção precária no mundo trabalhista:

O que podemos analisar é que há uma extrema individualização, na qual se desmancha o sujeito e suas possibilidades de resistência através de formas coletivas como os sindicatos e movimentos sociais, à exploração e desterroação produzida pelo capital. Nessa condição comparecem as formas de trabalho atípico nomeadas popularmente como “bicos” ou “trampos” que para os jovens urbanos são as ocupações de tempo parcial, sem contrato, em lojas de comércio, restaurantes,

---

<sup>12</sup> O termo “agrohidronegócio” pode ser entendido como a extensão da exploração capitalista da agricultura sobre o território, e é uma ferramenta usada para entender a dependência da agricultura “moderna” em relação à modernização do território, que se torna necessária para assegurar a acumulação do capital no campo (MATOS; PESSÔA, 2011, apud AQUINO; SILVA, 2021).

lanchonetes, assim como moto-taxista ou motoboy. No campo, aparecem através de diferentes tipos de “diárias” que engajam trabalho jovem, seja como integrados ou diretamente como assalariados/diaristas, também os contratos sazonais nas lavouras do agrohidronegócio (Piñero; Thomaz, 2016, p. 261).

É interessante observar que os deslocamentos dos jovens do campo também estão atrelados à sua mobilização em torno de movimentos sociais pela luta pela terra e pela ampliação dos direitos trabalhistas rurais. Muitas das vezes, o mesmo jovem que participa da luta nos movimentos também trabalha em empreendimentos da agricultura convencional, e até mesmo está inserido em práticas agrícolas sustentáveis e/ou orgânica, o que gera contradições que se resolvem na adaptação dos jovens à cada um destes contextos.

No caso da CFR-SMS, essas novas condições de trabalho são vivenciadas pelos estudantes do curso Técnico Agrícola entrevistados em 2023, que geralmente conseguem alguma renda através da realização de trabalhos em sua própria casa e em “bicos” — termo que compreende os trabalhos temporários — nos empreendimentos agrícolas da região, principalmente em funções como fazer roçados ou participar de colheitas de grãos, leguminosas, tabaco e mate.

Neste contexto, o “capital rearranjado no campo” pressiona a proletarização e a subordinação dos jovens, que sofrem não só com a espoliação de suas terras, como também com a “persuasão ou chantagem de comunidades e/ou populações para acreditarem no ‘progresso’ prometido pelo investimento do capital em seus territórios (...)” (Piñero; Thomaz, 2016, p. 257-258).

Em meio à essas diferentes possibilidades:

(...) os jovens camponeses e de comunidades tradicionais se confrontam como sujeitos sociais as habilidades manipulatórias do capital reestruturado, as quais Chesnais (1996) situa no âmbito da liberalização do capital produtivo, causando exacerbação de sua mobilidade e sua “capacidade intrínseca (...) de se comprometer e descomprometer, de investir e desinvestir” (Piñero; Thomaz, 2016, p. 28).

Os investimentos e desinvestimentos empreendidos pelos jovens do campo são visivelmente influenciados pelas demandas do mercado agrícola da região onde está inserido, o que muitas das vezes os leva a se aplicarem em iniciativas mais seguras do ponto de vista do capital. Mesmo os projetos construídos em suas próprias propriedades são desenvolvidos com vista à possuir, antes de mais nada, uma garantia financeira a curto ou médio prazo. Isto os leva, muitas das vezes, à adotar práticas agrícolas que julgam “estarem em alta” e serem mais rentáveis, e que permitiria uma maior acumulação de capital.

A persuasão para que os jovens optem por investir em iniciativas que tragam lucros mais garantidos intensifica o seu lugar como atores da produção e reprodução dos valores deste novo mundo trabalhista. Desta maneira, os jovens do campo reproduzem o controle social da agricultura capitalista pelos “valores fetiche”, que podem ser entendidos como:

(...) a configuração de formas de sociabilidade ancoradas na individualidade extrema, baseadas na ansiedade do consumo, os medos à precarização da vida, a negação do modo de vida de origem social, no caso o camponês de comunidade tradicional, e a atitude para se mobilizar pelos territórios das corporações (Piñero; Thomaz, 2016, p. 266).

A negação da origem social dos jovens camponeses provoca um estranhamento com a sua identidade “camponesa” e suas características de classe, o que influencia na desvalorização dos saberes e práticas tradicionais em prol da valorização da racionalidade capitalista e dos princípios e técnicas da agricultura dita “moderna”. Aos jovens que almejam adequar-se a essa modernidade, a identificação com o imaginário camponês pode parecer insuficiente, o que os leva a atraírem-se mais pela ideia de se inserirem como trabalhadores de empresas urbanas ou rurais, ou então desenvolverem uma agricultura familiar com base empresarial (Thomaz Junior, 2006 apud Piñero; Thomaz, 2016).

Neste sentido, tanto a literatura sobre a juventude rural quanto o caso pesquisado apontam para um cenário em que os jovens se veem diante de oportunidades reduzidas para desenvolver práticas agrícolas diversas da agricultura convencional — o que faz com que a construção de iniciativas de base agroecológica tenha que se desdobrar em múltiplas dimensões.

#### 4.4 A AGROECOLOGIA COMO UMA BRECHA NA EDUCAÇÃO

Por outro lado, também podemos interpretar o caso analisado em nossa pesquisa como uma demonstração de como a agroecologia persiste como uma prática de resistência. Em meio à hegemonia da agricultura capitalista, sobrevivendo por meio dos defensores de um ideal que pauta uma produção alimentar mais sustentável, saudável e socialmente justa.

A agroecologia pode carregar sentidos ambíguos dentro das instituições de ensino, a depender das ideologias que estão em disputa em cada contexto. A incidência mútua de vieses que alocam as práticas agroecológicas como saberes ultrapassados e de percepções associam a agroecologia à construção da autonomia camponesa significa que, muito provavelmente, precisemos rever as estratégias em torno deste tema na arena educacional.

As expressões dos estudantes da CFR-SMS indicaram um cenário em que a agroecologia pode ser vista como uma prática condicionada a se adaptar às lógicas do agronegócio para conseguir se expandir entre os agricultores familiares — em especial os jovens —, oportunizando contrapartidas econômicas. Um exemplo é a fala do estudante Benjamin (2023), do 3º ano, que considerou que o ponto positivo da agroecologia seria o fato de produzir um alimento “mais valorizado por não usar agrotóxico”, mas considerou que o problema desta forma de agricultura seria o fato de ser mais trabalhosa e menos adaptável às médias e grandes propriedades.

A perspectiva de Benjamin sintetiza a ideia de outros estudantes que também entendem que a prática agroecológica só se torna viável na medida em que garante uma contrapartida econômica igual ou superior à agricultura convencional, que é tida como “mais fácil” de ser aplicada. Neste sentido, surge uma questão: de que forma seria possível articular a agroecologia às lógicas capitalistas sem diminuir seu potencial de transformação da realidade?

Um fenômeno que possui semelhanças com as relações de produção da agroecologia e serve de base para responder essa questão é as “brechas camponesas” analisadas por Ciro Flamarion Cardoso. Essas experiências demonstraram a existência de relações não capitalistas de produção que, apesar de suas particularidades, são base para a construção de paradigmas produtivos alternativos.

Diferentemente dos autores que consideravam a contradição entre as categorias de campesinato e a escravidão, Cardoso (1987) afirmou que as brechas camponesas revelavam existência de uma forma de organização que passou a ser vista pela historiografia como um fenômeno que abriu possibilidades inéditas. As legislações fundiárias e os sistemas produtivos

promovidos ao longo da história brasileira não colaboraram com o fortalecimento de formas de produção camponesas, mas também é notável a existência de experiências não capitalistas como a do protocampesinato negro e indígena, que demonstram a ocorrência de rupturas na estrutura capitalista.

Embora não possa ser considerada como um movimento contra-hegemônico que trouxesse riscos ao sistema escravista (Cardoso, 1987), as brechas permitiram uma maior autonomia não só para criar vínculos com a terra, como também para produzir e reproduzir conhecimentos de forma coletiva:

(...) o estudo da “brecha camponesa” serve, entre outras coisas, para nuançar a visão habitualmente monolítica em excesso que se possa ter do sistema escravista da Afro-América, ao mostrar as colônias afro-americanas como sedes de verdadeiras sociedades, ativas, dinâmicas e contraditórias – e não como campos de concentração generalizados, habitados mais por figuras estereotipadas do que por pessoas vivas. Serve para nuançar, dissemos, mas não para pôr em dúvida o sistema escravista, indubitavelmente dominante (Cardoso, 1987, p. 89-90).

Os problemas enfrentados na tentativa de expandir a agroecologia na arena educacional em meio à hegemonia dos mecanismos do agronegócio revelam que, assim como nas “brechas camponesas”, esta prática esteja condicionada à se circunscrever nas lacunas da agricultura capitalista moderna.

A observação de outras iniciativas agroecológicas, como a experiência analisada por Eugênio Ferrari (2021) na Zona da Mata mineira, revela um grande potencial contra-hegemônico da disseminação destas práticas entre os camponeses, principalmente entre os mais jovens. Por mais que a experiência da Zona da Mata mineira seja muito diferente da de São Mateus do Sul, tendo em vista o número significativo de iniciativas agroecológicas na região, ambas sofrem com dilemas semelhantes frente ao sistema hegemônico agrário, que afeta o acesso à terra e as oportunidades de vida e de trabalho das populações do campo.

Ainda assim, Ferrari (2021) considera que, apesar do movimento de expansão da práxis agroecológica não seguir um caminho linear e homogêneo, se construindo em meio à contradições e conflitos entre o “moderno” e o “tradicional”, ele tem influência decisiva na construção de vida dos estudantes, “oportunizando um determinado modo de ser jovem neste contexto específico” (Ferrari, 2021, p. 275).

Desta forma, podemos considerar que a construção da agroecologia como uma brecha camponesa teria melhor êxito ao estar articulada à múltiplos fatores, sem depender exclusivamente de uma frente de atuação. Não basta a criação de cursos de agroecologia no



ensino básico sem a resolução de outras lacunas que afetam as práticas agroecológicas, como a falta de reconhecimento profissional, os baixos investimentos públicos e privados, e a dificuldade de cooperação entre os produtores. Além do mais, as frentes de atuação em prol da agroecologia se aproximariam mais de seus objetivos se combinassem os esforços na esfera política material e na esfera político-ideológica, atualizando os seus discursos frente às renovadas formas de dominação do agronegócio.

Em meio à esse contexto, a pauta em torno da criação de um programa público para o incentivo à agroecologia tem se tornado cada vez mais urgente para possibilitar a expansão desta prática entre os agricultores familiares. Desde 2023, os debates em torno da promulgação da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) voltaram à tona, apesar do desmonte das comissões que tratavam deste tema em 2019. O projeto de lei pode ser uma chave para aproximar as distâncias entre os incentivos dados à agroecologia e ao agronegócio, possibilitando com que os agricultores familiares possam aderir aos princípios agroecológicos com menos riscos.

Faz-se relevante revelar novas rotas de fuga no entremeio das “brechas” do sistema, identificando “heterotopias” como forma de criar “espaços libertários e autônomos nas dobras do espaço estratificado” (Gallo; Figueiredo, 2018, p. 49). Não importa qual seja a proposta, tenderá a esbarrar com as múltiplas expressões do sistema dominante, cabendo a construção de estratégias específicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno que investigamos revela vestígios de questões agrárias e educacionais antigas, embora seja amparado por novas formas de produção e de reprodução do conhecimento. A transição curricular que levou ao fim do curso técnico em Agroecologia da Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul (CFR-SMS) é, antes de mais nada, um caso que evidencia uma nova crise envolvendo o movimento da educação do campo e o movimento agroecológico. Ambos são afetados, em diferentes níveis, pelo avanço do agronegócio na arena política e social brasileira, que provoca mudanças decisivas no desenvolvimento das iniciativas contra-hegemônicas que emergem no período contemporâneo.

Consideramos que nossa pesquisa tem a potencialidade de servir como base para os debates políticos e acadêmicos sobre a agroecologia e a educação do campo, orientando as formulações gerais sobre estes temas a partir de um conjunto de situações específicas que evidenciam alguns de seus dilemas mais contundentes. Porém, ainda que tenhamos conseguido fazer uma leitura concisa sobre os impactos da transição curricular para o plano de ensino da CFR-SMS, algumas lacunas foram deixadas em nosso estudo, o que dificultou na compreensão dos fatores que influenciaram na baixa mobilização de resistência à implementação do novo curso. Neste sentido, é cabível concluirmos sugerindo alguns caminhos de pesquisa para investigar as questões relativas à dificuldade de expansão das práticas agroecológicas na educação.

Ainda que os grupos hegemônicos tenham atuado de diversas formas para invisibilizar a existência dos pequenos produtores e transformar o meio rural em um grande empreendimento econômico, os movimentos camponeses resistiram a essas iniciativas, criando rotas de fuga e estabelecendo um vínculo específico entre o Estado, o mercado e a produção agrícola familiar. Em meio a esses movimentos, a agroecologia passou a ser colocada como uma das principais formas de fortalecer as alternativas agrícolas que resistem e/ou dialogam com o sistema capitalista, tendo como objetivo a redefinição dos espaços rurais através da ecologização do campo.

Os estudos sobre a relação entre a agroecologia e as brechas camponesas nos revelaram como as experiências de resistência à estrutura agrária dominante não necessariamente consolidam uma base sólida para suprimir as lógicas da agricultura moderna, mas servem como fundamento para a construção de práticas de adaptação, resistência e até mesmo enfrentamento a essas lógicas. Neste sentido, é importante a ampliação dos estudos quantitativos e qualitativos sobre o potencial desta prática para frear o avanço incessante do

agronegócio, mesmo que seja para criar espaços de fuga ou contribuir para o desenvolvimento de um capitalismo menos nefasto para os agricultores familiares.

Porém, a existência de dilemas recorrentes que atravancam o desenvolvimento da agroecologia e sua expansão entre os agricultores familiares indicam que nossos estudos não devem se restringir às experiências agroecológicas “bem-sucedidas”. Em nossa pesquisa, a dificuldade de certificação dos produtos agroecológicos, a falta de regulamentação da profissão de agroecólogo nos conselhos regionais e a descredibilização desta prática por parte dos próprios agricultores foram pensados, como elementos que desmotivam o surgimento e a continuidade das iniciativas agroecológicas na educação. Isso evidencia a necessidade de investigarmos outras experiências educacionais pautadas na agroecologia, o que permitiria a realização de estudos comparativos que evidenciam os elementos decisivos para a continuação ou o desmonte dessas iniciativas.

Por fim, uma última questão a ser considerada é que a decisão de alterar a oferta de formação técnica das Casas Familiares Rurais, anunciada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), teve a defesa de representantes políticos como o deputado estadual Hussein Bakri (PSD), atual líder da base governista do governador Ratinho Júnior, que também está envolvido com a defesa de outras políticas educacionais de cunho neoliberal. Um exemplo é o projeto de lei que institui o programa Parceiros da Escola (2023), que visa a privatização da gestão dos colégios estaduais públicos do Paraná. Portanto, tendo em vista a necessidade de dados que façam contraponto aos discursos da SEED/PR, é válido definir como objeto de pesquisa a investigação dos debates envolvendo a educação em agroecologia na esfera política decisória e na esfera político-ideológica, investigando como as decisões políticas desse governo impactaram na qualidade educacional dos colégios afetados.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Edusp, 2007.

ALIER, J. M. **Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração**. São Paulo; Contexto, 2007.

ALONSO, A.; MACIEL, D. A. **O processo de formação da rede de ativismo ambientalista no Brasil**. Anais. Recife: SBS, 2007.

ANDRADE, J. E. J. . **Marxismo e revisionismo no final do século XIX**. In: XXIII Simpósio Nacional da ANPUH: História, Guerra e Paz, 2005, Londrina. XXIII Simpósio Nacional da ANPUH: História, Guerra e Paz. Londrina: Associação Nacional de História, 2005.

Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. Disponível em: <[https://anped.org.br/sites/default/files/images/a\\_anped\\_e\\_a\\_bncc\\_versao\\_final.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf)>. Acesso em: 16 de dezembro de 2023.

AQUINO, A. F. SILVA, M. V. **MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E O AGROHIDRONEGÓCIO EM GOIÁS: AS (RE)EXISTÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE CRISTALINA (GO)**. Ciência Geográfica - Bauru - XXV - Vol. XXV - (1): Janeiro/Dezembro, 2021.

BALLA, J. V. Q.; MASSUKADO, L. M.; PIMENTEL, V. C. **Panorama dos cursos de agroecologia no Brasil**. Revista Brasileira de Agroecologia, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/15589>>. Acesso em: 16 de jan. de 2024.

BOF, A. M. (org.) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BONFIM, Hanslivian C. C. e RODRIGUES, Hanslilian C. C. **A Educação do Campo e seus Aspectos Legais**. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação - SIRSSE, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287\\_12546.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf)>. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

BOTH, M. **MUDAR PARA PERMANECER: O ATRASO DA AGRICULTURA BRASILEIRA SOB PERSPECTIVA COMPARADA (SÉCULOS XIX E XX)**. Rev. hist. comp., Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p.73-110, 2020.

BRANDÃO, C. R. **O AFETO DA TERRA: imaginários, sensibilidades e motivações de relacionamentos com a natureza e o meio ambiente entre agricultores e criadores sítiantes do bairro dos Pretos, nas encostas paulistas da serra da Mantiqueira, em Joanópolis**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

BRANDENBURG, A. **Ecologização da agricultura familiar e ruralidade**. In: DELGADO, G. C., BERGAMASCO, S. M. P. P. (Org.) Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 152-167, 2017.

BRASIL. **Recenseamento geral do Império em 1872**: lista de famílias. Rio de Janeiro, Diretoria Geral de Estatística, 1872.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRONOSKI, Bruna. Amarrados com eleitos: corporações do tabaco garantem lucros com políticos de base no Paraná. **O Joio e o Trigo**. 31 de mai de 2023. Disponível em: <<https://ojoioeotrigo.com.br/2023/05/amarrados-com-eleit-os-corporacoes-do-tabaco-garantem-lucros-com-politicos-de-base-no-parana/>>. Acesso em: 18 de fev. de 2024.

BUFFA, E.; NOSELLA P. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CAPORAL, F. R. (Org.); COSTABEBER, José Antônio (Org.); PAULUS, Gervásio (Org.). **Agroecologia: uma ciência do campo da complexidade**. 1.ed. v.1. Brasília: MDA/SAF, 2009.

CARDOSO, C. F. S. **Escravo ou camponês?** O protocampesinato negro nas Américas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CFR-SMS. **Projeto de Curso Técnico Agrícola Integrado**. São Mateus do Sul: CFR-SMS, 2021.

CFR-SMS. **Projeto de Curso Técnico em Agroecologia Integrado**. São Mateus do Sul: CFR-SMS, 2014.

CHAYANOV, A. V. **Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas**. In: SILVA, J. G. da.; STOLCKE, V. (Orgs.). A Questão Agrária. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHRISTOFFOLI, P. I. **Agroindústria**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.

COSTA, P. C. da. COSTA, M. B. B. da. **SABER E FAZER AGROECOLÓGICO**. 1ªED. Ed CRV, 186p. 2021.

CORDEIRO, T. G. B. de F. e. **A hegemonia do agronegócio do campo à educação**: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo. 421 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

DELGADO, G. C. **Capital financeiro e agricultura no Brasil**: 1965-1985. São Paulo: Ícone/Unicamp, 1985.

DELGADO, G. **Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária.** Estudos Avançados, v.15, n. 43, p. 157-172. 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9829>>. Acesso em: 16 de jan. de 2024.

DORE, Rosemary; SOUZA, Herbert Glauco de. **GRAMSCI NUNCA MENCIONOU O CONCEITO DE CONTRA-HEGEMONIA.** Cadernos de Pesquisa, v. 25, n. 3, p. 243–260, 11 Out 2018. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961>>. Acesso em: 21 mai 2024.

DUCATTI, I. **ECONOMIA FEUDAL NO BRASIL: PARA DISCUTIR NELSON WERNECK SODRÉ.** Fênix - Revista De História E Estudos Culturais, 6(4), 1-13. 2009.

ENGELS, F. **O problema camponês na França e na Alemanha.** in: SILVA, J. G. da.; STOLCKE, V. (org.). A Questão Agrária. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ERTHAL, R. **A Colonização Portuguesa no Brasil e a Pequena Propriedade.** GEOgraphia, 2(4), 49-75, 2009.

FABRINI, J. E. **LATIFÚNDIO E AGRONEGÓCIO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL.** Revista Pegada – vol. 9 n.1, p. 35-62, 2008.

FERRARI, E. A. **Juventude do campo e agroecologia: a condição juvenil camponesa na Zona da Mata de Minas Gerais.** 2021. 298f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

FERRARI, E. A. OLIVEIRA, M. M. de. **Educação do Campo e Agroecologia: possibilidades de articulação a partir da identidade e diversidade em suas concepções e práticas.** Tocantinópolis, Brasil. ISSN: 2525-4863, 2019.

FREDERICO, Samuel. **Região e Modernização Agrícola.** in.: Espaço e Energia: mudanças no paradigma sucroenergético. Org.: Júlia Adão Bernardes, Cátia Antonia da Silva, Roberta Carvalho Arruzzo. 1ed. — Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 75 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2020.  
GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** 6.ed.— São Paulo: Expressão Popular : Perseu Abramo, 2016.

GRANEREAU, A. **O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância.** Oliveira E. G. de (org.); et al. – Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GRAZIANO DA SILVA, J. **A modernização Dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

KAUTSKY, K. (1899). **A questão agrária**. 3ª ed. Proposta Editorial: São Paulo, 1980.

KLAHOLD, G. K. **A Educação do Campo e a Agroecologia na Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) — Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 100, 2021.

LAZZARETTI, M. A. **Lênin, o campesinato e o MST**. Tempo da Ciência ( 14 ) 28 : 131-142, 2007.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEMIEUX, C. **Problematizar**. In: Paugam, S. A pesquisa sociológica. Petrópolis, Vozes, pp. 33-52, 2015.

LÊNIN, V. I. (1899). **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia: O Processo de Formação do Mercado Interno para a Grande Indústria**. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LIMA, H. R. de. **A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional**. 2013. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

LEITE, V. J. de. **A OFENSIVA DO PROGRAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL DO AGRONEGÓCIO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Maringá, PR, 2023.

MARÉS, C. F. **A Função Social da Terra**. Porto Alegre: Fabris, 2003.

MASSUCATTO, N.; ANTUNES, L. C.; BERNARTTE, M. de L.; HOELSCHER, I. G. **Pedagogia da Alternância e Território: uma discussão sobre os Movimentos Italiano e Francês no Brasil**. Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional, nº VII, Brasil, Santa Cruz do Sul, RS. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com/url?q=https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/13399/2565&sa=D&source=docs&ust=1637363828712000&usg=AOvVaw2I2v5cv5B84utdPR-u8Yi8>>. Acesso em: 22 de jan. de 2024.

MEDEIROS, L. S. de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MENDONÇA, S. R. de. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)** Estud.soc.agric., Rio de Janeiro, vol. 14, no. 1, 88-113, 2006.

MOLINA, M. C. **Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. Educar em Revista, 55, 145-166. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 de jan. de 2024.



NEVES, D. P. **Agricultura Familiar**. in.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G (org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.

NOSELLA, P. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil** / Paolo Nosella. Vitória : EDUFES, 288 p., 2012.

OKONOSKI, T. R. H. **Diagnóstico de duas trajetórias produtivos distintos — A Agroecologia e a Agricultura Convencional: Suas perspectivas para o desenvolvimento rural de São Mateus do Sul - PR**. 102 f. : il. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2012.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PIÑEROS, R.P. ; THOMAZ JUNIOR, A. . **Juventude rural e mobilidade territorial do trabalho no século XXI**. REVISTA PEGADA ELETRÔNICA (ONLINE), v. 17, p. 251, 2016.

POMPÉIA, C. **Formação Política do Agronegócio**. 2018 [s.n.]. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2018.

POUPART, J. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In. Poupart J. et al (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. São Paulo: Vozes, pp. 215-253, 2008.

PPP-CFR-SMS. **Projeto Político Pedagógico: Casa Familiar Rural de São Mateus do Sul**. PR: São Mateus do Sul, 2014.

PRADO JR. C. **A Revolução Brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1966.

ROCHER, J. **Corte fecha metade das casas familiares rurais do PR**. Gazeta do Povo, 2015. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/agronegocio/agricultura/corte-fecha-metade-das-casas-familiares-rurais-do-pr-14c83ew6ebvzic9ixxm9b4mip/>>. Acesso em: 19 de jan. de 2024.

SANTOS, J. V. T. **Dos Colonos do Vinho: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital**. São Paulo, Hucitec, 182p. 1979.

SILVA, J. G. da.; STOLCKE, V. (org.). **A Questão Agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, G.; AMORIM, S. S. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. Interações (Campo Grande), [S. l.], v. 18, n. 4, p. 185–196, 2017. DOI: 10.20435/inter.v18i4.1469. Disponível em: <<https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/1469>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SILVA, L. O. **AS LEIS AGRÁRIAS E O LATIFÚNDIO IMPRODUTIVO**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, São Paulo. 11(2). 1997. Disponível em:

<[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02\\_02.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02_02.pdf)>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

SILVA, O. H. da. **Alguns Comentários sobre o Destino do Campesinato em Marx**. vol. 24, n. 1, p. 101-116, 1986.

SILVA, R. J. **A EDUCAÇÃO NAS LIGAS CAMPONESAS E A CONSTRUÇÃO DE NOVAS RELAÇÕES DE PODER NO CAMPO**. in CONEDU, n°VII, Maceió, AL, 2020.

SILVA, W. da. **A CASA FAMILIAR RURAL NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ESPACIAL: REFLEXÕES A PARTIR DE SÃO MATEUS DO SUL – PR**. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 147p. 2017.

SOUZA, G. L. R. **História do Agronegócio no Brasil**. Folha Acadêmica do CESG - Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n° 13. Jan-mar, 2017, p. 13-15. Disponível em: <<https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/folhaacademica/article/view/353>>. Acesso em: 14 de jan. de 2024.

TEIXEIRA, E. S.; CORONA, H. M. P.; BERNARTT, M. de L. **CASAS FAMILIARES RURAIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA AGRICULTURA FAMILIAR NA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano 13 - n. 25 vol.02 - jul/dez 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v12i25.1225>>. Acesso em: 28 de dez. de 2024.

VIOLA, E. J. **O movimento ecológico no Brasil**. 1974-1986: do ambientalismo à ecológica. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 1. São Paulo, p. 5-26. 1987.

WANDERLEY, MARIA DE NAZARETH B. **O camponês: um trabalhador para o capital**. Cadernos de Ciência & Tecnologia, v. 2, n. 1, p. 13-78. 1985.