

Conferências

Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa, 17 de Maio de 2007

LOURDES HELENA DA SILVA

INTRODUÇÃO

Boa tarde! Quero inicialmente agradecer à Unidade de I&D de Ciências da Educação desta Faculdade, na pessoa do seu coordenador, o Prof. Rui Canário, pelo convite para integrar este Ciclo de Conferências. Sinto-me extremamente honrada pela oportunidade de compartilhar com vocês algumas de nossas reflexões e análises sobre a realidade educacional brasileira, especificamente sobre um movimento educativo que, nos últimos anos, tem construído um outro paradigma de educação e de escola no meio rural em nossa sociedade. É nessa perspectiva que buscarei desenvolver minha exposição em torno de três idéias centrais: Primeira, o campo, no Brasil, está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e os seus sujeitos. Segunda, nesta dinâmica social, neste movimento, que também é um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participa, vem sendo produzido um projeto educativo original e inovador que, em suas diferentes iniciativas, tem gestado novas práticas de escola. Terceira, os Centros Familiares de Formação por Alternância constituem uma dessas iniciativas que, apesar das contradições e limites, têm buscado conferir outros significados à função pedagógica, política e social da escola do campo. O percurso escolhido para o desenvolvimento dessas idéias tem como ponto de partida uma apresentação panorâmica da educação no meio rural brasileiro. Em seguida, realizamos uma breve caracterização do movimento “Por uma educação do campo” para, no contexto deste movimento, destacarmos os Centros Familiares de Formação por Alternância, analisando algumas concepções e práticas educativas que vêm sendo construídas em seu interior, de maneira a identificar os avanços e desafios enfrentados na consolidação de uma escola do campo.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO

No Brasil, apesar de uma década de considerável melhoria no tocante ao acesso à escolarização, em que 96% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas, ainda permanecem os problemas da baixa qualidade e eficiência dos sistemas de ensino. Nesta perspectiva, uma das restrições para o alcance da universalização com qualidade e o aumento dos índices de conclusão do ensino fundamental encontra-se relacionada à efetividade da educação presente no meio rural brasileiro (Bof, 2006). É no meio rural que encontramos os mais baixos índices de escolaridade de toda sociedade brasileira. Um meio rural que, segundo os dados divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população residente de aproximadamente 32 milhões de brasileiros. Ou seja, que apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do nosso país encontra-se vivendo no meio rural.

Todavia, o nível de instrução e o acesso à educação dessa população são importantes indicadores da realidade educacional presente no meio rural do Brasil. Os dados do IBGE, sistematizados no trabalho intitulado *Panorama da Educação do Campo* (Bof, 2006), mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no meio rural brasileiro, de 3,4 anos, corresponde à quase metade da estimada para a população urbana, que é de 7,0 anos. Se os índices de analfabetismo do Brasil são bastante elevados, no meio rural esses indicadores são ainda mais preocupantes. Segundo o IBGE, 29,8% da população adulta — 15 anos ou mais —, que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com

menos de quatro séries do ensino fundamental. Outros dados revelam, ainda, que no meio rural brasileiro, 6% das crianças, de 7 a 14 anos, encontram-se fora dos bancos escolares; que apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 18 anos, estarem matriculados, 85% deles apresentam defasagem de idade-série, o que indica que eles ainda permanecem no ensino fundamental; que somente 2% dos jovens que moram no campo freqüentam o ensino médio.

Esses são alguns dos indicadores que demonstram a histórica negação à população que vive no meio rural brasileiro do direito de acesso e de permanência na escola. Eles resultam de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçados em nosso país, que deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados, a má distribuição geográfica das escolas, a falta de condições de trabalho e de formação específica para uma atuação no meio rural, entre outros fatores. Além dessas questões de escassez, infra-estrutura e pessoal, favorece extremamente esse quadro sócio-educacional existente o tipo de educação oferecida pelas escolas à população rural. Uma educação em que predomina uma concepção unilateral da relação cidade-campo, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes do modo de vida e da cultura da população do meio rural e que tem sido muito mais um instrumento de estímulo ao êxodo e à evasão de muitos jovens para o meio urbano. Uma educação e uma escola que, desrespeitando a realidade onde está inserida, destrói a auto-estima dos camponeses e não se coloca ao serviço de seu crescimento.

Aliás, essa é uma tendência que tem se agravado nos últimos anos com a política educacional vigente, denominada nucleação, que, sob alegação de que as escolas rurais são mais onerosas, têm estimulado as crianças e os jovens a realizarem os estudos no meio urbano. Surgem daí iniciativas de muitas prefeituras municipais que, visando reduzir os custos, deslocam os alunos para os centros urbanos, em trajetos de muitas horas de viagem e em condições e estradas precárias. E, para acirrar ainda mais essa situação, nas escolas do meio urbano os alunos são colocados ou em salas distintas, “sala da roça”, reforçando assim a dicotomia rural-urbana; e quando colocados em uma mesma sala, onde são considerados atrasados pelos colegas do meio urbano, passam a assumir valores diferentes dos seus para serem considerados modernos (Silva, 2003).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1996, estabeleça que na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas promovam as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, os governos fizeram pouco

progresso no sentido de estabelecer políticas e práticas efetivas para a educação no meio rural brasileiro. Somente recentemente, em abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Do mesmo modo, só recentemente o Conselho de Secretários Estaduais de Educação incluiu a educação rural em sua agenda, assim como também é recente a criação, em 2004, pelo Ministério da Educação, de uma Coordenação Geral de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Na origem dessas iniciativas governamentais, inéditas na sociedade brasileira, é possível identificar diversas articulações e mobilizações da população rural que, através de suas organizações e movimentos sociais, têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, fundamentalmente, a construção de uma escola e de uma educação do campo. E aqui, torna-se necessário ressaltar que, muito mais que uma simples mudança de nomenclatura — rural para campo —, a expressão educação do campo constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja *no* e *do* campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito. Direito universal, humano e social. Mas que apresenta, também, um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direito.

E quem são esses sujeitos da educação do campo? São aqueles que, não obstante terem sido excluídos e marginados pelo processo de modernização da agricultura brasileira, ao contrário da estratégia de êxodo, se aliaram numa resistência *no* e *do* campo. Ou seja: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... A educação do campo, portanto, é um movimento

que, na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, busca vincular a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização. Vincular a luta por educação às lutas sociais tem como pressuposto básico de que não há como educar verdadeiramente os sujeitos do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização, assim como a compreensão de que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (Caldart, 2004).

Nesta perspectiva, cabe destacar que a expressão educação do campo também identifica uma reflexão pedagógica que reconhece o meio rural como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia. Uma reflexão que desenha os traços de um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo que, na definição de Caldart, integrante da articulação nacional do movimento, “É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos” (Caldart, 2004, pp. 154-155).

Trata-se, assim, de um projeto educativo que reafirma e dialoga com diferentes pedagogias: com a Pedagogia do Oprimido, no princípio de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação e libertação, assim como na defesa da cultura como matriz de formação do ser humano; com a Pedagogia do Movimento, na compreensão da dimensão fortemente educativa de participação das pessoas nos movimentos de lutas sociais e no movimento da história; e com a Pedagogia da Terra, que compreende que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra do cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta.

Em suas concepções e princípios, é possível identificar que a perspectiva de educação que tem sido assumida pelo movimento de educação do campo não cabe em uma escola. É uma perspectiva muito mais ampla, em que a educação não se reduz apenas à dimensão escolar. Todavia, a luta pela escola tem sido um dos seus traços marcantes. Isto porque existe o entendimento de que a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do projeto educacional que foi imposto ao campo e de que o tipo de escola que está no meio rural tem sido um dos componentes da dominação e degradação das condições de vida dos sujeitos do campo. Além disto, existe a compreensão de que a escola tem uma tarefa

educativa fundamental e pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer o projeto da educação do campo.

É nesse contexto que, nos últimos anos, têm surgido diferentes experiências educacionais no meio rural brasileiro. São experiências que, na maioria dos casos, surgem por iniciativa da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, a partir de alianças com Partidos Políticos, Igreja, Universidades e Organizações Não-Governamentais, na busca de afirmar princípios, concepções e práticas de uma educação e de uma escola do campo. Exemplos dessas iniciativas são, entre outras, a luta do Movimento dos Sem Terra pelas Escolas de Assentamento, Escolas de Acampamento e Escolas Itinerantes; a preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens com as escolas dos reassentamentos; as experiências educativas do Serviço de Tecnologia Alternativa e do Movimento de Organização Comunitária; a luta dos indígenas e dos povos da floresta por uma escola vinculada à sua cultura, assim como as experiências dos Centros Familiares de Formação por Alternância, que passam, então, a ser foco de nossa exposição.

OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL

As primeiras experiências de formação por alternância foram criadas, no Brasil, no final dos anos 60, no estado do Espírito Santo, região do sudeste brasileiro, com a denominação de Escolas Família Agrícola (EFAs). Posteriormente, nos anos 80, no estado de Alagoas, região do nordeste brasileiro, sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs). Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 250 experiências educativas no território nacional. No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais destacam-se como os Centros mais antigos e mais expressivos que, diretamente, influenciaram a implantação dos outros. Assim, na atualidade, temos a presença das Escolas Comunitárias Rurais e das Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como das Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, que tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Família; já o Programa de Formação Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas Casas Familiares para a sua implantação. Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início

uma articulação do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou com a constituição de uma rede nacional. Surgiu daí a denominação CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), que iremos aqui utilizar (Silva & Queiróz, 2006).

A despeito das suas especificidades, diferenças e divergências, os CEFFAs têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Na articulação entre os dois tempos e espaços da formação, são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, denominadas Instrumentos Pedagógicos da Alternância, como: Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em comum; Visitas de Estudos; Intervenção Externa; Caderno Didático; Visitas às famílias; Projeto Profissional do Jovem; Estágios (Silva, 2003).

A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAs, principalmente no âmbito das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais.

A alternância, enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de seqüências, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados — o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto — a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, na especificidade dos CEFFAs brasileiros, a família e a lógica da agricultura familiar. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação em alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar.

Foi justamente esta perspectiva, das relações construídas entre meio escolar e meio familiar, no contexto das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais do ensino fundamental, que privilegiamos em um de nossos primeiros estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil (Silva, 2000). Realizado no campo da psicologia da educação, nossa investigação teve como objetivo analisar a relação escola e família nessas experiências educativas, a partir das representações sociais dos diferentes sujeitos — pais, alunos e monitores

(denominação dos profissionais da educação) — envolvidos no processo de formação. A análise dessas representações sociais nos colocou frente a uma diversidade de percepções, significados e imagens que refletem as diferenças de contexto sócio-econômico, de cultura e de valores dos participantes da formação. Elas revelaram, também, a heterogeneidade de formas da agricultura familiar em nossa sociedade que, engendrando processos de trabalhos, modos de vida e culturas específicas, forjam diferentes representações de escola, de alternância, dos papéis e das interações dos atores envolvidos, condicionando assim a presença de modalidades distintas de relação escola-família nas experiências de alternância analisadas. Com o propósito de apresentar alguns traços da dinâmica educativa dos Centros de Formação por Alternância no Brasil, destacarei, no conjunto das representações sociais analisadas, a representação de alternância. Além de ser um elemento central, ela explicita bem essas diferenças de percepções e significados presentes no universo simbólico das experiências de formação por alternância. Sob lógicas distintas, a sucessão de seqüências no meio familiar e no meio escolar, base do processo de formação em alternância, é percebida evidenciando uma dupla finalidade: de alternativa de escolarização no meio rural e de qualificação profissional para os jovens agricultores.

AS DIFERENTES LÓGICAS E FINALIDADES DE ALTERNÂNCIA

A representação da alternância como estratégia de escolarização emerge no universo das Escolas Família Agrícola, ancorada nas vivências e percepções do processo de exclusão e de desigualdades vivenciadas pelos agricultores familiares em nossa sociedade, sobretudo na sua dimensão sócio-educacional. A dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar é compreendida, assim, numa lógica de uma adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população rural. A idéia de alternância assume, nesse contexto, um sentido de estratégia de escolarização que possibilita aos jovens que vivem no campo conjugar a formação escolar com as atividades e as tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do campo.

Nas raízes desse significado de alternância, é possível identificar tanto a expressão do abandono da educação no meio rural brasileiro que, conforme apresentado anteriormente, é marcada pela insuficiência de escolas, condições precárias de infra-estrutura, professores sem qualificação, currículos inadequados, etc., etc.; quanto a denúncia de uma escola que tem sido um forte instrumento de estímulo ao êxodo e à evasão de muitos jovens para o meio urbano. É todo um conjunto

de preconceitos, dificuldades e exclusões diversas que perpassa a compreensão e, sobretudo, a valorização da alternância pelos sujeitos das Escolas Família Agrícola como uma alternativa de escolarização para o meio rural, que possibilita ao aluno ter acesso à escola e, ao mesmo tempo, permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas.

Articulada a essa lógica explicativa, e sustentada nas relações que vêm sendo construídas entre escola e família, identificamos traços de uma prática de alternância que, na especificidade das Escolas Família Agrícola analisadas, se caracteriza pela sucessão no tempo e no espaço de períodos consagrados a atividades diferentes e distintas, ou seja, o trabalho na família e o estudo na escola. É uma modalidade de alternância que associa muito pouco os aspectos e as vivências das atividades realizadas pelo aluno no meio familiar ao programa de formação escolar, caracterizando, assim, muito mais por uma justaposição de diferentes atividades. Mesmo existindo por parte da escola uma intenção de organizar e associar no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pelo aluno no meio familiar, esse propósito revela-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebem essa finalidade da alternância, além de estarem despreparadas para uma inserção mais qualificada na dinâmica pedagógica. Acrescente-se, ainda, que além das limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados, a ausência de uma inserção sistemática tanto dos monitores no acompanhamento dos jovens no meio familiar, quanto das famílias na condução do projeto pedagógico no meio escolar, constituem, entre outros, fatores limitantes da interação entre escola e família no processo de formação.

A despeito dessas fragilidades e limitações presentes no contexto das Escolas Família, a alternância é extremamente valorizada pela possibilidade de permanência do jovem no meio familiar. Os argumentos construídos destacam a importância da mão-de-obra dos membros da família como motor da organização do processo de trabalho na agricultura familiar. E aqui cabe destacar que é essa utilização predominantemente de mão-de-obra familiar nas atividades produtivas que constitui o elo de união entre os diferentes segmentos que compõem a agricultura familiar no Brasil: trabalhadores rurais, pequenos proprietários, integrados, arrendatários, meeiros, posseiros, entre outros, constituem as diferentes formas de inserção da agricultura familiar na estrutura agrária e no processo de produção agropecuário. São diferentes segmentos que, conforme destacado anteriormente, têm resistido no campo e reagido às adversidades históricas através de inúmeras lutas sociais. No contexto dessas lutas, que revelam também a presença de uma nova lógica de desenvolvimento do campo, têm emergido reivindicações por programas e investimentos na qualificação profissional dos agricultores, como

estratégia de agilizar as potencialidades produtivas da agricultura familiar, minimizando sua dependência de fatores externos.

É justamente nessa perspectiva, de qualificação técnica dos jovens agricultores familiares, que emergem as representações de alternância no universo das Casas Familiares Rurais. Inseridas, na sua maioria, no contexto da agricultura integrada, elas compartilham os desafios e os conflitos vivenciados pelos agricultores que, de um lado, são pressionados para a necessidade de modernização e melhoria na eficiência produtiva para enfrentar a agricultura subsidiada dos países desenvolvidos e, de outro, enfrentam as limitações e inadequação dos instrumentos disponíveis, como créditos agrícolas, tecnologias inapropriadas, etc., etc. Desse conflito, começa a emergir uma lógica que concebe a superação dessas dificuldades não mais apenas pelo acesso a subsídios financeiros. A utilização de tecnologias apropriadas e a capacitação técnica dos agricultores começam a ser considerados caminho que, em conjunto, contribuem para a superação das dificuldades que têm restringido o desenvolvimento da agricultura familiar integrada.

É, portanto, nessa perspectiva de profissionalização do jovem para uma atuação mais qualificada na agricultura, que a formação ministrada pelas Casas Familiares Rurais é percebida e valorizada pelos seus sujeitos. A sucessão de seqüências entre o meio familiar e o meio escolar é compreendida sob a lógica de uma conjugação da formação teórica com a formação prática. Nessa conjugação, enquanto o meio escolar proporciona o conhecimento técnico-científico, o meio familiar viabiliza sua aplicação prática nas condições reais e específicas de cada unidade familiar produtiva. Emergem, nessa representação de alternância, a face de um dos segmentos da agricultura familiar mais modernizado e que, integrado a empresas agroindustriais, tem sua permanência e sobrevivência condicionada ao aumento da produção e da produtividade da unidade familiar produtiva, o que implica a necessidade de maior emprego da força de trabalho familiar e de maior tecnificação da propriedade rural.

Articulada a essa lógica explicativa, e sustentada nas relações que vêm sendo construídas entre escola e família, identificamos traços de uma modalidade de alternância que, na especificidade das Casas Familiares Rurais analisadas, se caracteriza pela associação, na sucessão das seqüências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família, na propriedade. É um modelo que, ao estabelecer laços de complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condiciona um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontram-se mais próximas uma da outra.

A existência de uma percepção comum dos sujeitos sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favorecem o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença freqüente dos monitores no meio familiar constitui, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabiliza uma maior aproximação e interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia, ainda é uma cooperação predominantemente sob o controle do meio escolar, em que ocorre o predomínio do papel e do saber do monitor. Acrescenta-se, ainda, a ausência de inserção mais sistemática e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes de uma interação mais efetiva entre escola e família no processo de formação.

Todavia, apesar de lógicas, finalidades e práticas de alternância diferentes, as representações do conjunto dos sujeitos participantes, tanto das Escolas Família quanto das Casas Familiares, revelam um aspecto comum e central: a valorização dessas experiências enquanto uma escola e uma educação diferenciada que, enraizada na cultura do campo, tem contemplado, no processo de formação, os valores, concepções e modos de vida desses agricultores familiares. Nos argumentos e lógicas que ancoram essa representação, a vivência do aluno no sistema de internato, a atuação do monitor, o ambiente educativo e a aproximação do meio escolar com o meio familiar são, entre outros, aspectos avaliados como originais e potencializadores na construção de uma escola diferenciada.

A DINÂMICA DA FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: NOVOS PAPÉIS, NOVAS PRÁTICAS

A vivência dos alunos em internato constitui um elemento comum e original no interior das experiências analisadas. Enquanto princípio da pedagogia da alternância, a vivência do aluno no sistema de internato, durante a semana ou a quinzena em que ele fica no meio escolar, tem como pressuposto que a vida tem o valor de educação, de reflexão, de formação. Ou seja, a ruptura, o distanciamento do meio de vida constitui uma estratégia educativa para propiciar aos jovens uma melhor percepção e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a sua realidade, estimulando uma nova visão do contexto familiar, da propriedade e das questões cotidianas presentes no seu meio sócio-econômico, que passam assim a se constituir em objetos da formação e de seus projetos de intervenção (Rouillier, 1980). Além disto, na percepção dessa estrutura educativa característica dos

Centros de Formação por Alternância, os participantes destacam como valores do internato a possibilidade do aluno realizar suas atividades escolares de maneira mais intensa — na medida em que se encontra liberado de suas ocupações na agricultura familiar — além da oportunidade de convivência e aprendizado da vida em coletividade realizado pelo jovem no meio escolar. Aliás, a aprendizagem da vida em grupo é um elemento de valorização das experiências de alternância pelos seus sujeitos, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato (limpeza dos quartos, salas, auxílio nas atividades do refeitório, etc., etc.) como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem. Além disso, como são atividades e tarefas realizadas em equipes, elas favorecem também o estabelecimento de um clima de serviço e de solidariedade entre os participantes da dinâmica escolar. Nesse sentido, as tarefas executadas, assim como as vivências em sala de aula, os momentos das refeições, dos jogos, das atividades de lazer e recreação são consideradas situações que contribuem para favorecer momentos e modalidades diferentes de encontros e interações dos alunos entre si e dos alunos com os monitores. São situações que, diferentes do contexto das escolas tradicionais, estimulam e favorecem o diálogo, um clima de amizade e confiança, ampliando as relações entre os alunos e monitores e contribuindo para a criação de um ambiente educativo favorável no cotidiano escolar das experiências de alternância.

Na organização e condução de toda essa dinâmica educativa, cabe destacar a natureza do papel polivalente desempenhado pelos monitores. É justamente esta responsabilidade educativa dos monitores, de orientação e acompanhamento dos alunos — no meio escolar e no meio familiar; que exige uma atuação em diversos planos e em várias funções que, na avaliação dos sujeitos, constitui um dos traços fundamentais da identidade dos monitores, diferenciando seu papel em relação ao professor tradicional. Nessa compreensão, a verdadeira competência do monitor não é percebida como resultante apenas de uma soma de saberes acadêmicos ou de especializações técnicas, mas, sobretudo, de uma postura na mediação pedagógica e de uma polivalência sobre planos e atividades diversas. Assim, sobretudo nas interações decorrentes do cotidiano de vida no internato, mais que um educador, mais que um professor, a figura do monitor é percebida pelas suas aptidões de animação e de disponibilidade de relações com os alunos. E aqui cabe destacar que, tanto nas Escolas Família quanto nas Casas Familiares, observa-se a existência de um ambiente educativo extremamente positivo, em que as interações ocorrem em um clima de amizade, alegria e descontração. As atividades de

grupo, as experiências extra-sala de aula, a convivência intensa constituem, inegavelmente, fatores facilitadores de uma maior interação entre monitores e alunos que estimulam a construção de relações educativas mais afetivas e pessoais.

Acrescente-se, ainda, que além das atividades no meio escolar, que envolvem o acompanhamento dos jovens, a atividade docente, o trabalho em equipe, entre outros, a atuação sistemática dos monitores no meio familiar contribui para ancorar, sobretudo no contexto das Casas Familiares Rurais, essa representação sobre uma atuação polivalente do monitor. A presença dos monitores no cotidiano das famílias também é percebida e extremamente valorizada como fator de sustentação e apoio aos alunos na execução de seus projetos técnicos na propriedade, além de ser considerada como oportunidade de uma maior aproximação e estreitamento dos laços entre as famílias e a escola. Essa interação, por sua vez, favorece um maior envolvimento das famílias no processo de formação, de maneira a participarem da definição e avaliação dos conteúdos de interesse e necessários ao desenvolvimento da propriedade e da realidade local. Favorece, ainda, o reconhecimento e a valorização, pelos monitores, do saber-fazer e das experiências de vida dos agricultores, além de ser um fator determinante na melhor compreensão e inserção das famílias na dinâmica da formação por alternância.

Este acompanhamento do aluno e de suas atividades no meio familiar é considerado pelos defensores da pedagogia da alternância (Bachelard, 1994; Gimonet, 1985; Malglaive, 1992) como sendo a etapa mais importante no processo da formação em alternância. Existe um consenso entre eles de que essa inserção dos monitores no meio familiar constitui um meio por excelência de estabelecer uma melhor articulação entre os dois momentos da formação, na medida em que a exploração das vivências e práticas do aluno no meio familiar possibilita uma adequação e planejamento das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos no meio escolar. Nesse sentido, o acompanhamento aos alunos no meio familiar, o conhecimento de suas condições de vida e de trabalho, a percepção de suas dificuldades e potencialidades são fatores que favorecem aos monitores a construção de uma didática que tenha realmente suas raízes na realidade. Todavia, essa inserção dos monitores no contexto de vida dos alunos tem revelado algumas fragilidades, ou seja, enquanto nas Escolas Família existem dificuldades que limitam a presença sistemática dos monitores no meio familiar, comprometendo assim o próprio princípio da alternância, nas Casas Familiares essa inserção tem consolidado as bases da cooperação entre escola e família no processo de formação. Todavia, numa dinâmica de cooperação que ainda é

predominantemente sob o controle do meio escolar. Se considerarmos, conforme ressalta Chartier (1986), que uma verdadeira alternância se efetiva na estreita articulação entre os meios envolvidos na formação, numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente, temos aqui um dos desafios comuns às experiências analisadas: a implementação de uma verdadeira alternância, ou seja, de uma alternância integrativa.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS CEFFAS BRASILEIROS

Se numa formação tradicional a condução do processo educativo pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma alternância integrativa, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares. De contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas uma outra receita pedagógica e uma outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os envolvidos na formação pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre a escola e a família na implementação de uma verdadeira parceria. A noção de parceria aqui assume o sentido apresentado por Clénet e Gérard (1994), cuja idéia central é de partilha do poder da formação, numa dinâmica de complementaridade das diferenças, em que cada sujeito — agricultor, monitor, estudantes — tem o seu lugar nas condições, funções e poder que lhe são próprios.

Nessa construção de novas relações, orientadas para a socialização do poder da formação e numa dinâmica de complementaridade das diferenças, cabe destacar o potencial da Associação existente em cada CEFFA. Associação e participação das famílias são componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio-econômico, cultural e político da escola, e na articulação com as organizações, entidades e movimentos presentes na realidade local, orientados para a construção de um projeto não apenas do futuro dos alunos, mas também da localidade, da região. É por esta razão que Gimonet (1985) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação

dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. Além disto, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação tanto ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do meio; evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir o êxodo rural, de promover a melhoria das condições de vida do agricultor, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola. Assim, um dos desafios das experiências analisadas é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, que integre no processo de formação os conteúdos e vivências dos alunos no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola, da família e dos seus movimentos, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira a fomentar o debate e a discussão em torno da educação do campo e da pedagogia da alternância no Brasil, quero concluir reafirmando as três idéias centrais que orientaram nossa exposição: o campo, no Brasil, está em movimento! Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e os seus sujeitos. Nesta dinâmica social, neste movimento, que também é um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam, vem sendo produzido um projeto educativo, original e inovador, que em suas diferentes iniciativas, tem gestado novas práticas de escola. Os Centros Familiares de Formação por Alternância constituem uma dessas iniciativas que, apesar das contradições e limites, têm buscado conferir outros significados à função pedagógica, política e social da escola do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- BOF, A. M. (org.) (2006). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: INEP/MEC.
- CALDART, R. S. (2004). Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In M. G. ARROYO; R. S. CALDART & M. C. MOLINA (orgs), *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, pp. 147-160.
- CHARTIER, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO.
- CLÉNET, J. & GÉRARD, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire*. Paris: L'Harmattan.
- GIMONET, J-C. (1985). *Psychosociologie des équipes éducatives*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO.
- MALGLAIVE, G. (1992). *Les savoirs, la pratique et l'alternance*. Paris : La Documentation Française.
- ROUILLIER, R. (1980). *Formation d'Adolescents et Alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO.
- SILVA L. H. (2000). *A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância*. Tese de Doutorado. São Paulo/SP: PUC.
- SILVA, L. H. (2003). *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: Editora UFV.
- SILVA L.H. & QUEIRÓZ, J. B. P. (2006). Experiências & Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In N. P. AMODEO & H. ALIMONDA (orgs.), *Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento*. Viçosa: Editora UFV, pp. 59-72.

Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 17 de Março de 2007.

LOURDES HELENA DA SILVA

Universidade Federal de Viçosa — MG (Brasil)

Silva, Lourdes Helena (2008). Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 17 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 05, pp. 105-112. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>