

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DO AMARAL

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE UIRAPURU-GO: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Cáceres- MT

2013

ANA PAULA DO AMARAL

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE UIRAPURU-GO: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Dr.^a Prof.^a Ilma Ferreira Machado.

Cáceres- MT

2013

© by Ana Paula do Amaral, 2013.

Amaral, Ana Paula do.

A Pedagogia da alternância como práxis educativa na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades./Ana Paula do Amaral. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

145 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado.

1. Pedagogia da alternância. 2. Escola Família Agrícola - GO. 3. Educação e trabalho. I. Título.

CDU: 37.035.3(817.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

ANA PAULA DO AMARAL

**A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PRÁXIS EDUCATIVA NA
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE UIRAPURU-GO: LIMITES E
POTENCIALIDADES**

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Ilma Ferreira Machado
Orientadora – PPGEduc/UNEMAT

Dra. Marlene Ribeiro
Membro – PPGEduc/ UFRGS

Dra. Heloísa Salles Gentil
Membro – PPGEduc/UNEMAT

APROVADA EM: __/____/_____

Meus agradecimentos:

À minha Mãe, ao meu Pai e ao Felipe; Gabriel; Fer; Rafa; Luis; Cili; Lucinda; Rafaela; Prof.^a Ilma e seus filhos; Marina, Flora e Francisco; Milena; Roseli, Fernanda e Júlia; Iara; Fabi e Renata; Laura; Marlon; Prof.^a Rosana e Prof.^o Santa Rosa; Nazaré, Vanilda, Tia Maria e Tia Elza; Eva; Padre Casildo; Mariana (*in memoriam*); Cazu; Pira; Vinícius; Tico e Teco; Samuel; Silvinho; Léo; Guimba; Bruno; 106´xas; 303; Brejão; Prof.^a Heloísa e Prof.^a Marlene Ribeiro; Bianca; Camilinha; Pedro Magrini; Prof.^a Cecília; Cáceres, Lavras e Uirapuru; Família (Vó, Tias/os e Primas/os); Prof.^o Milton; EFAU; FEAB e CONCLAEA; La Via Campesina; MST Sul de Minas; Aline e Renato; Henrique; MPA-Brasil e Folgado; Prof.^a Emília (*in memoriam*); Douglas; Cristóvão; Marina Bustamante; Movimento Estudantil de Lavras e das Minas Gerais.

PÁTRIA LIVRE, VENCEREMOS!

“OS NINGUÉNS” de Eduardo Galeano

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, tem folclore.

Que não tem cara, tem braços.

Que não tem nome, tem número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Aos ninguéns, dedico.

RESUMO

Este estudo procura analisar a configuração da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola de Uirapuru-GO, evidenciando seus limites e potencialidades, verificando até que ponto ela contribui para processos de transformação da realidade. A metodologia da investigação tem caráter participante, tratando-se, portanto, de uma abordagem qualitativa de pesquisa no âmbito das ciências sociais. Os instrumentos de coleta dos dados utilizados foram a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental. O aporte teórico está sustentado em Ribeiro (2010), Gimonet (1999; 2007); Brandão (1999); Demo (2004); Frigotto (2012); Machado (2003); Marx (2008) e produções científicas relacionadas ao estudo, como educação do campo, relação entre educação e trabalho e ensino médio integrado. Nesse sentido, essa pesquisa objetivou, em específico, compreender a relação entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade; a participação e intervenção dos pais na Associação mantenedora da Escola Família Agrícola de Uirapuru, além do seu papel junto à instituição e identificar até que ponto os instrumentos pedagógicos utilizados correspondem aos objetivos da pedagogia da alternância. Em um contexto onde impera a luta de classes e a exclusão social, há que se considerar as grandes dificuldades de se construir uma escola diferente nos limites impostos pelo próprio sistema. Assim, sob esses aspectos, os resultados apontam para contradições entre a teoria e a prática no cotidiano dessa proposta educativa, mas também para possíveis superações dos seus problemas.

Palavras-chaves: Pedagogia da alternância; Escola Família Agrícola; Educação e trabalho.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the configuration of the alternation pedagogy of in the Agricultural Family School of Uirapuru-GO, showing its limits and potentials, checking to what level it contributes to processes of transforming reality. The research methodology has a participating character and is therefore, a qualitative research approach in the social sciences field. The theoretical approach is supported by Ribeiro (2010), Gimonet (1999,2007); Brandão (1999), Demo (2004); Frigotto (2012), Machado (2003), Marx (2008) and scientific work related to the study, as field education, the relationship between education and work and integrated high-school. In this sense, this research aimed in particular to understand the relationship between School Time and Community Time, the participation and involvement of parents in the supporting Association of Agricultural Family School of Uirapuru, besides its role before the institution, to identify to what level the pedagogical tools used correspond to the objectives of the alternation pedagogy. In a context dominated by class fights and social exclusion, we must consider the great difficulties of building a different school within the limits imposed by the system itself. Thus, under these aspects, the results point to contradictions between theory and practice in everyday life of this educational proposal, but also for a possible overcoming of their problems.

Keywords: Pedagogy of alternation; Agricultural Family School, Education and Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Número total de teses e dissertações entre os anos de 2000 a 2010.....	29
Quadro 02: Trabalhos publicados entre 2000 e 2010 relacionados ao objeto de pesquisa.....	30
Quadro 03: Docentes da EFAU.....	88
Quadro 04: Funcionários/ monitores da EFAU.....	89
Quadro 05: Atividades desenvolvidas pelos funcionários/ monitores da EFAU.....	90
Quadro 06: Regulamentação legal do Ensino Médio Integrado da EFAU.....	91
Quadro 07: Currículo do Ensino Médio Integrado da Escola Família Agrícola de Uirapuru.....	95
Quadro 08: Concepções de alternância.....	98
Quadro 09: O TC na EFAU.....	103
Quadro 10: Os instrumentos pedagógicos na EFAU.....	107
Quadro 11: Concepção de formação na EFAU.....	111
Quadro 12: Relação entre trabalho e educação na EFAU.....	112
Quadro 13: O trabalho cotidiano na EFAU.....	115
Quadro 14: Organização e gestão da escola.....	118
Quadro 15: Associação de pais e alunos da EFAU.....	121
Quadro 16: Participação de pais e estudantes na Associação.....	121
Quadro 17: Atuação dos jovens na EFAU.....	124
Quadro 18: Diferencial dos estudantes da EFAU.....	125
Quadro 19: O PPJ e o estágio profissional.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Entrada do município de Uirapuru- GO.....	78
Figura 02: Local de construção da Escola Família Agrícola de Uirapuru (2005).....	82
Figura 03: Escola Família Agrícola de Uirapuru nos primeiros anos de funcionamento no salão paroquial da Igreja católica.....	82
Figura 04: Estrutura da EFAU: salas de aulas, secretaria, biblioteca ao lado direito; casa dos caseiros do lado esquerdo e ao fundo o refeitório.....	84
Figura 05: Instalações da cozinha e fogão a lenha da EFAU (2012).....	85
Figura 06: Implantação da horta da EFAU e instalações das criações de aves (esquerda) e suínos (direita) (2012).....	86
Figura 07: Novas instalações da cozinha e refeitório (à esquerda) no ano de 2012 e alojamento estudantil da EFAU em processo de construção em 2008 (à direita).....	87

LISTA DE SIGLAS

- ARCAFAR** – Associações Regionais das Casas Familiares Rurais
- AEFACOT** – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro- Oeste e do Tocantins.
- AEFAU** – Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru
- CEFFA** – Centro Familiar de Formação por Alternância
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFR** – Casa Familiar Rural
- CONAB** – Companhia Nacional de Abastecimento
- EMI** – Ensino Médio Integrado
- EFA** – Escola Família Agrícola
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MEPES** – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
- MCP** – Movimento Camponês Popular
- MFR** – Maison Familiale Rurale
- MPA** – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PJR** – Pastoral da Juventude Rural
- PPJ** – Projeto Profissional do Jovem
- PRONAF** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- STR** – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
- UCB** – Universidade Católica de Brasília
- UEPG** – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- UFPR** – Universidade Federal do Paraná
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNEB** – Universidade do Estado da Bahia
- UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo I: A pedagogia da alternância no Brasil e as EFAs: Origens históricas, experiências e divergências teóricas e práticas.....	28
1.1 Mapeamento da produção científica.....	28
1.2 A alternância como práxis educativa: origens e trajetórias.....	35
1.3 Os contornos da pedagogia da alternância no Brasil.....	43
1.4 As visões sobre alternância: os CEFFAs e o projeto educativo dos Movimentos Sociais do Campo.....	49
Capítulo II: Articulação entre trabalho e educação na formação dos jovens do campo.....	59
2.1 O trabalho na sociedade capitalista.....	59
2.2 O trabalho como princípio educativo.....	64
2.2.1 A formação integrada no Ensino Médio e o trabalho como princípio educativo.....	70
2.3 O trabalho e a educação na perspectiva dos centros familiares de formação por alternância (CEFFAs) e dos movimentos sociais do campo (MSC).....	73
Capítulo III: O Canto do Uirapuru: a pedagogia da alternância, seus limites e potencialidades na EFAU.....	78
3.1 O Projeto Político- Pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola de Uirapuru: Educação para que? E para quem?.....	90
3.2 Sistematização e análises das entrevistas e das observações.....	97
3.2.1 Concepções de Alternância.....	98
3.2.2 Concepções de Formação.....	111
3.2.3 Gestão escolar: A Associação de Pais e Alunos da EFAU (AEFAU).....	118
3.2.4 Papel da juventude.....	124
3.3 Principais categorias de análise.....	129
Considerações Finais.....	133
Referências.....	138
Apêndice.....	145

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à pedagogia da alternância desenvolvida na Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU), no estado de Goiás, uma escola que possui como base de funcionamento a alternância de tempos e espaços de aprendizado, onde os estudantes permanecem quinze (15) dias em sistema de internato na escola e quinze (15) dias na comunidade, buscando, desse modo, relacionar escola e família no meio rural.

No intuito de melhor compreender a dinâmica da pedagogia da alternância e sua relação com a sociedade, procuramos analisar e sistematizar a configuração dessa proposta educativa evidenciando seus limites e potencialidades e verificar até que ponto ela contribui para processos de transformação da realidade. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho procuraram estar de acordo com os aspectos sociais e qualitativos de pesquisa.

No que diz respeito às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil, estas possuem uma caminhada histórica de mais de quarenta anos de existência e estão espalhadas por quase todo o território do país, se constituindo através de quatro pilares fundamentais que são: a alternância de tempos e espaços de aprendizado; a formação integral dos estudantes; o desenvolvimento do meio e a associação comunitária como forma de manutenção e sustentação político-financeira dessas escolas. Portanto, as EFAs possuem em seus pressupostos a articulação entre a escola, família e comunidade, alternando tempos e espaços educativos na tentativa de relacionar o trabalho à educação de jovens, tanto do Ensino Fundamental quanto de nível Médio.

No caso da EFAU, buscamos desvelar essa prática educativa através da análise do Tempo Comunidade (Sessão Familiar) e sua relação com o Tempo Escola (Sessão Escolar); compreender a participação e intervenção dos pais na Associação mantenedora da EFAU, além do seu papel junto à escola; buscamos identificar até que ponto os instrumentos pedagógicos utilizados correspondem aos objetivos da pedagogia da alternância e, por fim, identificar possíveis contribuições da pedagogia da alternância para o processo de transformação da realidade local.

A compreensão do cotidiano da EFAU e as relações que estabelece, não apenas com os jovens, mas aquelas que extrapolam os seus próprios limites e se inserem na propriedade familiar e no dia-a-dia da comunidade, podem contribuir para o entendimento de uma experiência e somar a outros trabalhos relacionados às EFAs existentes em Goiás. Assim, sua particularidade não pretende ser modelo ou tentativa de ajustar as EFAs do estado em um mesmo padrão, mas visa socializar o que a EFA de Uirapuru possui de melhor e aquilo que

limita sua atuação, contribuindo para superação dos problemas e fortalecimento da Educação do Campo nesse estado.

As EFAs de Goiás atualmente se encontram organizadas em torno da Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro- Oeste e do Tocantins (AEFACOT), e se localizam nos municípios de Orizona, Goiás e Uirapuru, todas possuindo uma história incipiente com relação à pedagogia da alternância no Brasil e que remonta a aproximadamente dez anos de atuação.

Nosso campo empírico de estudo, a EFAU, está situada na zona rural do município de Uirapuru na região do noroeste goiano, que é o cenário que dará suporte a esse trabalho de pesquisa junto aos sujeitos envolvidos (pais, estudantes, educadores e funcionários/monitores). Mesmo sendo esse o chão que sustenta essa pesquisa, por ser o local onde a escola desenvolve suas atividades, atualmente há estudantes pertencentes a outras cidades e que não são, em sua totalidade, oriundos do meio rural. Nesse sentido, temos na escola estudantes dos municípios de Nova Crixás, Mundo Novo, Campinaçu, Campinorte, Goiânia, Crixás, Amaralina e Bonópolis, ou seja, provenientes de outras regiões do estado de Goiás.

Esses territórios são compreendidos nesse trabalho como espaços de cultura, economia e política próprios, mas que, não obstante, se inserem em um todo maior de uma sociedade onde impera a luta de classes. Dessa maneira, a região apesar de ser marcada fortemente pela presença do campesinato, onde a pecuária leiteira se coloca como espaço de recriação das identidades, também apresenta as imposições do sistema global de produção, configurado no agronegócio/latifúndio, sustentado pela pecuária extensiva, pelos frigoríficos e pelas cooperativas de leite.

Nessas circunstâncias, a marca histórica da conjuntura agrária do país se revela na região de Uirapuru, em que pese o particular de cada localidade, indicando as disputas de território no campo e suas consequências para o trabalhador. De um lado o território do agronegócio/latifúndio, operacionalizado pelas multinacionais oligopolistas e por outro, o campesinato como diversidade de modos de ser e viver em sociedade, que por possuírem um projeto de desenvolvimento distinto, se opõem (GIRARDI, 2008).

Esse conflito no interior da realidade agrária é, dessa maneira, caracterizado pelo embate entre sistemas antagônicos. Um representado pelos interesses do capital, baseado na exploração do trabalho e na destruição dos bens naturais e o outro pautado na vida em comunidade, na solidariedade e na preservação desses bens e da cultura. Portanto, a dinâmica gerada por esses territórios no campo é construída a partir de classes e relações sociais distintas (FERNANDES, 2005).

A compreensão de que a Educação do Campo não se descola desses embates, faz com que o olhar sobre o município de Uirapuru e região, possibilite entender que qualquer escola, seja na proposta advinda das classes populares como as Escolas Famílias Agrícolas e as escolas dos Movimentos Sociais do Campo (MSC)¹, ou aquelas construídas historicamente pelas classes dominantes, não fugirá às determinações do capital e suas contradições inerentes. Mas, essa educação diferenciada e proposta a partir da realidade camponesa poderá ser um instrumento de conscientização que possibilite subverter a lógica capitalista e suas determinações.

O fundamental nessas propostas educativas é que essa subversão está associada à relação entre a educação e o trabalho, o que seria para nós a condição concreta de um entendimento real sobre o sistema vigente, que por ora velado, impera e impregna a vida humana em todos os seus sentidos. Sob esse viés, as EFAs e as escolas vinculadas aos Movimentos camponeses, trazem à tona a necessidade de tornar o trabalho, condição de reprodução da vida em sociedade, um princípio educativo.

Nessa condição o ser humano poderá então se humanizar em um profundo aprendizado sobre suas próprias relações produtivas e sociais, desenvolvendo suas potencialidades. Obviamente que o recorte está no entendimento da opressão a que é submetida a classe trabalhadora, ou seja, o trabalho não será tratado como uma ação pedagógica que vise à exploração de classe, como forma de adaptação ao sistema e adestramento empresarial. Mas pelo contrário, a relação entre trabalho e educação visará o entendimento dos aspectos de organização do processo produtivo e suas bases científicas, desvelando suas contradições no sentido de superá-las (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Tendo claro essas questões, a presente dissertação está organizada em três capítulos, sendo que os dois primeiros são de caráter teórico e o terceiro procura realizar as análises dos dados levantados, em conformidade com o embasamento teórico e com as concepções de análise crítica e dialética sobre a realidade.

Desse modo, o capítulo I “A pedagogia da alternância no Brasil e as EFAs: origens históricas, experiências e divergências teóricas e práticas” primeiramente realiza um mapeamento da produção científica entre os anos de 2000 e 2010 através do Banco de Teses da CAPES, procurando identificar teses e dissertações que dialoguem com o objeto de discussão desse trabalho em particular. No segundo momento, esse capítulo procura entender a história e o contexto de desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares

¹ Os Movimentos Sociais do Campo serão compreendidos nesse trabalho como Movimentos de caráter popular vinculados a luta pela terra, principalmente aqueles integrantes da Via Campesina-Brasil.

Rurais (CFRs) organizadas em torno dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), reportando ao seu surgimento na França, Itália e no Brasil, além de refletir sobre o papel da Igreja e das organizações populares nesse processo.

No sentido de elucidar as diferenciações teóricas e metodológicas que a pedagogia da alternância possui procuramos discorrer sobre o projeto educativo realizado pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), que apesar de apresentarem o trabalho como princípio educativo, assim como as EFAs e CFRs, procuram dar outro sentido à alternância de tempos/espaços de aprendizado em seu histórico de luta pela terra.

O capítulo II “A articulação entre trabalho e educação na formação dos jovens do campo” objetivou discutir a questão do trabalho na perspectiva do desenvolvimento da espécie humana e sua configuração na sociedade capitalista. Procurou evidenciar o trabalho como um princípio educativo proposto pelas EFAs e pela alternância praticada pelos MSC. E por fim, concluímos o capítulo com algumas reflexões sobre o EMI (Ensino Médio Integrado), visto que, tanto os MSC como os CEFFAs possuem, entre outros objetivos, articular a formação geral à formação técnica nas realidades rurais.

O capítulo III “O canto do Uirapuru: a pedagogia da alternância, seus limites e potencialidades na EFAU” caracteriza-se pela discussão e sistematização dos dados da pesquisa obtidos através das entrevistas, observações e análise de documentos. Também neste capítulo procuramos contextualizar o lócus de desenvolvimento da investigação e realizar a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida na Escola Família Agrícola de Uirapuru- GO (EFAU) não se resume aos dois anos de mestrado acadêmico. Ela é fruto de quase três anos de trabalho, observações e análises que levaram essa pesquisa a ser o culminar desse processo. Portanto, mais que um resultado ela é síntese de um decurso que de maneira alguma pode se encerrar em si mesma.

Nesse contexto é importante ressaltar que a atuação na EFAU se deu sob três momentos diferenciados e todos de alguma forma contribuíram para as análises dessa pesquisa.

O primeiro momento foi em 2010, com a chegada à escola onde atuei como educadora de todas as disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, o que contribuiu para as inquietações que resultaram nesse projeto de pesquisa. O segundo momento foi no ano de

2011, onde pude participar de várias atividades na escola, mas de maneira mais pontual, pois estava residindo em Cáceres, cursando as disciplinas obrigatórias do Programa de Mestrado. Já o terceiro momento, foi o desenvolvimento prático da pesquisa, com utilização sistemática dos instrumentos de coleta de dados entre os anos de 2011 e 2012, onde também, por um pedido² da própria escola, voltei a ministrar algumas disciplinas no Curso Técnico, o que permitiu um maior entrosamento com os estudantes e funcionários da EFAU. Assim, é relevante identificar que também estava atuando como educadora, considerando que procurei me colocar na posição de pesquisadora, permitindo analisar, de maneira a manter o rigor científico e a coerência epistemológica, as possíveis contradições encontradas no processo de coleta de dados.

Em consequência, todos os sentimentos, estudos, inquietações e esperanças que durante esse período afloraram, irão refletir nessa investigação. E não poderia ser de outro modo, o pesquisador social não consegue se despir de suas qualidades humanas, de seus valores e ideologias por completo, para então, de forma mecanizada, conduzir o processo investigativo de forma neutra ou abstrata. Assim, toda a postura adotada durante a pesquisa teve um recorte político e ideológico, com a ressalva de que em determinados momentos houve distanciamentos do lócus da pesquisa, para análises e sínteses necessárias.

No que diz respeito ao processo de pesquisa em si, o projeto foi apresentado formalmente à escola no primeiro semestre de 2011. Nessa época, trabalhavam treze profissionais na EFAU, mas infelizmente nem todos estavam presentes nesse momento, por motivos diversos. No caso dos estudantes, a apresentação foi em uma ocasião específica, durante o período de aula, e foi ressaltado que a pesquisa também iria a algumas comunidades entrevistar as famílias, objetivando entender o olhar de seus pais sobre a EFA de Uirapuru e a pedagogia da alternância.

A discussão em torno do projeto foi boa, e todos que estavam presentes nesse momento se dispuseram a contribuir e favorecer os espaços relacionados à pesquisa, já que seu caráter é participativo e seu objetivo é inserir o maior número de pessoas no processo, o que se relaciona diretamente com a importância social da investigação e a possibilidade de envolvimento real da escola, no sentido de se perceberem enquanto sujeitos, permitindo o entendimento dos seus problemas a fim de propor mudanças (ROCHA, 2004).

² A EFAU sempre teve muitos problemas com a contratação de profissionais na área técnica, principalmente porque não possuem uma política financeira que atenda as necessidades desses profissionais. Ou seja, a atuação desses monitores acaba tendo um caráter de solidariedade e com permanência curta na escola, visto a falta ou atraso de pagamentos. Nesse caso, como já estaria durante o primeiro semestre de 2012 realizando a pesquisa, solicitei que eu ministrasse algumas disciplinas durante uma semana por quinzena, para que assim eu pudesse conciliar a realização das entrevistas e a observação, entre outras atividades de pesquisa.

A necessidade de compreender a dinâmica da EFA de Uirapuru – a configuração da pedagogia da alternância, seus limites e potencialidades, partiu de uma vivência e experiência pessoal e dos problemas enfrentados na prática cotidiana junto à coordenação da escola e aos estudantes. Dessa maneira, o que marca esse processo é a contribuição e o compromisso, enquanto profissional, com uma escola que incansavelmente luta por uma educação que de fato seja do campo e no campo.

Cabe a ressalva de que as inquietações maiores vieram quando pude acompanhar, no ano de 2010, as visitas às comunidades dos estudantes da escola, advindos, na época, de mais de oito municípios da região noroeste e norte do estado de Goiás. Isso mostrou, como o dito popular, que de fato “a cabeça pensa onde o pé pisa!”. Não haveria como ignorar que muitos dos problemas que observava no dia-a-dia da escola estavam vinculados a um todo maior, a uma totalidade social, política, cultural e econômica que se desdobrava na prática dos professores, na falta de infraestrutura, na falta de acompanhamento pedagógico, entre outros problemas.

Foi por essas questões que não pude descartar as experiências anteriores no decorrer dessa pesquisa. Procurei dar sequência a uma série de observações e análises que já realizava na escola, individual e em coletivo e que, posteriormente com a pesquisa e seu delineamento metodológico, pude sistematizar de forma a aproveitá-las da melhor forma possível.

Assim, a opção metodológica pela abordagem qualitativa de pesquisa extrapolou minhas vontades. Naquele contexto e situação não caberia outra escolha a não ser aquela que superasse a investigação quantitativa e a passividade dos sujeitos, para uma perspectiva que os colocasse no centro da produção científica, que quisesse ouvi-los e compreendê-los em seu contexto de vida, com todas as suas contradições e problemas. Portanto, essa escolha surgiu de uma necessidade objetiva da realidade e das experiências pessoais anteriores, onde a militância social/estudantil foi fundamental.

Por todo esse caminho percorrido, concordamos plenamente com Brandão (1999, p.12) quando diz que,

É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e nos projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir.

Dessa maneira, na tentativa de gerar conhecimentos, reflexões e ações nesse contexto social, recorreremos à pesquisa qualitativa e de caráter participante, para dar conta de alcançar um objetivo complexo e dinâmico que seria analisar a pedagogia da alternância como práxis educativa na EFA de Uirapuru, seus limites e suas potencialidades. E esse processo foi muito

enriquecedor, pois a partir dessas escolhas metodológicas as reflexões acerca do papel da ciência vieram à tona e permitiram que a vigilância epistemológica acontecesse, o que é arduamente requerido pelos arautos da pesquisa.

E assim, essas questões fundamentais orientam uma pesquisa que não se desprende das questões sociais, que, neste ponto de vista – que é um, perto de tantos outros – é parte integrante da vida das pessoas, do seu cotidiano, suas lutas, derrotas e contradições. Sob esse viés a ciência é concebida como fruto das relações sociais (GAMBOA, 2007).

Por essa razão, a produção do conhecimento não se desconecta da visão de mundo que possuímos e, de maneira nenhuma, se coloca como neutra e nem pretende ser uma ação isolada e preservada de valores e subjetividades que inevitavelmente nos acompanham na vida e, por assim dizer, na pesquisa. Sobretudo a base epistemológica se coloca como de grande importância, pois dá suporte ao “tipo” de ciência que orienta nossas práticas, desdobrando-se sobre outras bases como a relação entre o sujeito e objeto de pesquisa, as concepções de ser humano, de educação e de sociedade, que implícita ou explicitamente transitarão sobre essas páginas.

Numa abordagem dialética e histórica, Gamboa (2007) destaca que os conceitos de totalidade e de processo servirão para situar essa ciência e pesquisa num contexto mais abrangente do que aquele considerado por visões reducionistas, mensuráveis e objetivistas, como, por exemplo, a perspectiva positivista. Esses conceitos se valem, pois superam a dicotomia entre o sujeito e objeto e os colocam no todo real e concreto da vida. Não se trata de privilegiar um em detrimento do outro e sim de relacioná-los.

Essa abordagem faz uma crítica severa aos conhecimentos socialmente produzidos assentados sob a lógica do sujeito passivo, da objetividade que nega o subjetivo, do controle técnico absoluto, de análises puramente quantitativas, dos sistemas equilibrados e neutros. Pressupõe, segundo Gamboa (2007), que o conhecimento científico não se separa da filosofia, e juntos facilitam a construção de uma ciência crítica que constantemente reflete sobre o seu papel no todo societal.

Como afirma Vásquez (2011, p. 237),

[...] a filosofia, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transformação, é em si, de um modo direto e imediato, a práxis. A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. Com isso se enfatiza a função ideológica e social de uma filosofia que só pode ser prática no momento em que exclui a utopia e transcende seus elementos puramente ideológicos para ser ciência.

De acordo com essa visão de processo, proposta pela concepção de pesquisa crítico dialética, considera-se o momento histórico como forma de entender as contradições e explicitá-las no sentido da transformação (GAMBOA, 2007). E ainda se despe das tentativas de engessar o entendimento da realidade, pois a dialética sublinha todos os aspectos da pesquisa, impedindo receitas prontas e manuais de uso (FREITAS, 2008).

Nesse sentido, o que para nós mais se aproxima dessa compreensão de ciência e de pesquisa é o caráter participante da investigação. Optamos por nos referenciar na dialética das relações sócio históricas, nas contradições sociais e na possibilidade de transformação da realidade, por entender que essa perspectiva abrange justamente a totalidade concreta e real da vida. Sem pretensões de querer revolucionar através de uma intervenção investigativa, visto o tempo e as condições materiais, o sentido da pesquisa seria o de, no mínimo, desvelar a realidade estudada e contribuir para possíveis processos de superação e melhorias.

O caráter participante

O que pretendemos nessa pesquisa é não dicotomizar conhecimentos, entre os eruditos e os populares, não queremos analisar quantidades ou mensurar dados ou ainda manter o sistema equilibrado. Propomos, diferentemente disso, a inquietude perante a problemática estudada, relações horizontalizadas e processos de conscientização. O que se almeja é uma pesquisa colada às questões sociais, mergulhadas em contradições, ciente de que não existem posturas neutras frente à realidade.

É nesse sentido que olhamos para as pesquisas de caráter participante como as que se encaixam melhor dentro desses princípios e por essa razão identificamos nossa investigação como tal.

Como salienta Demo (2004, p. 34), a pesquisa participante, como variação da pesquisa ação, possui um caráter politizador por se embasar no materialismo histórico e dialético. Sob essa ótica a pesquisa não esconde a “postura política” de quem a conduz e já em seu processo de realização se reconhece como transformadora, propondo relações de igualdade e coletividade com vistas à conscientização do ser humano. Ou seja,

Não cabe mais fazer pesquisa para contemplar resultados e, nesta lógica, a pesquisa ação antecipa o papel transformador da ciência, dá ao saber uma dimensão revolucionária já no seu processo de construção. E o método dialético, como epistemologia das ciências sociais, é também revelador da postura política do cientista social, [...] portanto, se transformadora, é revolucionária, pois consiste em conhecer o mundo real, reconhecer-se como sujeito e transformá-lo (2004, p.34).

Para Demo (2004, p.16), o processo de descoberta dessa abordagem de pesquisa se assentou sobre os princípios científico e também educativo e o princípio educativo se sobressaiu, pois ele “aposta na politicidade do conhecimento como instrumento essencial de mudanças profundas e autônomas”, ou seja, cabe à comunidade/ grupo ser seu próprio agente libertador, emergir dela a superação de seus problemas, sendo sujeito do processo e se reconhecendo como tal. Assim,

[...] princípio educativo, significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa (2004, p.16).

Reforça Gajardo (1999, p.16) que há nesse enfoque de pesquisa uma nítida “intencionalidade política e opção pelos pobres”, o que permitiu nos identificar com ela, com seu leque de possibilidades de ação e reflexão social.

Sobre a questão da participação, Máximo (2006) afirma ser uma condição *sine qua non* para a realização dessas pesquisas, sendo que sua finalidade não é outra senão política. E articuladas, participação e política, devem ser capazes de produzir conhecimentos com vistas a propor alternativas de mudanças.

Nota-se que Demo (2004, p. 17), aborda essa questão dizendo que “a pesquisa participante sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los”.

Segundo Haguete (2005 apud Máximo, 2006), a pesquisa qualitativa requer certa “postura política” orientada pela ética da “opção pelos pobres”. Mas que somente acontece quando há coerência constante ao fundamento epistemológico marxista, que deve estar diluído em todos os momentos e ações da pesquisa. Portanto, esse método científico se mostra como uma visão de mundo, uma das maneiras de se interpretar a realidade, tendo como premissa a luta de classes.

Segundo as considerações de Máximo (2006), “*pari passu*” à sua abordagem epistemológica – o materialismo histórico dialético –, a pesquisa participante se coloca não apenas como interpretativista, mas elege-se transformativa, na medida em que acompanha o processo histórico, enxerga suas contradições e faz esforços de superá-las, ou seja, é também sob essa perspectiva que a pesquisa passa a ter uma dimensão política.

De acordo com Ghedin e Franco (2008, p.118),

O modelo dialético advém da superação da dicotomia das abordagens do modelo objetivista e subjetivista. Incorpora-se o caráter sócio histórico e dialético da realidade social, compreendendo o ser humano como transformador e criador de seus contextos. Os princípios básicos dessa

concepção são a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si própria.

No que diz respeito à relação entre sujeito e objeto, Máximo (2006) enfatiza que nas investigações de caráter participante, a identidade dentro dessa relação permite que a comunidade tenha condição de analisar seus problemas e intervir neles de forma a superá-los. Um posicionamento que não é inflexível, mas consequência de uma relação orgânica entre o pesquisador e a comunidade/grupo.

Sabe-se que, nessa abordagem de pesquisa, é muito difícil separar a postura de pesquisador da postura do militante, mas Máximo (2006) ressalva a necessidade de uma “distância metodológica”, o que nessa pesquisa foi uma separação ou ruptura reflexiva que acontecia durante o Tempo Comunidade ou Sessão Familiar, para dar conta de entender os processos sem mascarar a realidade. Nesse período, procurou-se também organizar as anotações do observado (caderno de campo) e sistematizá-las.

No mais, a presença muda e calada de um pesquisador numa comunidade já seria de certo modo interferência nela, de modo a alterar sua dinâmica, postura, modos, por sua simples presença. Como nos aponta Demo (2004, p. 20),

Todos os tipos de conhecimento são ideológicos, porque a politicidade lhes é intrínseca. Por isso, metodologicamente falando, nunca se trata de extirpar, mas de controlar a ideologia. Não é praticável controlar de todo, porque o ser humano é sujeito (subjetivo), não uma entidade neutra, mas é importante que o pesquisador tenha a boa intenção de controlar, para não se enredar em deturpações incontroláveis da realidade.

Para dar conta do complexo e dinâmico “Participar”, torna-se necessário que os instrumentos de coleta de dados sejam adequados e convincentes em rigorosidade científica. Optamos, nesse processo investigativo, pela entrevista semiestruturada registrada na forma de gravação direta, pela observação participante e análise documental, que nos permitem flexibilidade de trabalho, diálogo com os sujeitos envolvidos e segurança metodológica, pois quando articulados tendem a dar maior confiabilidade às análises (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Vianna (2003, p. 53-54) também afirma que a observação por mais participativa que seja, deve estar interligada com outros instrumentos de coleta de dados, como a entrevista, a análise de documentos e registros. Deve também ser planejada estrategicamente segundo “registros de arquivo, observação, notas de campo (...) conversas e entrevistas informais, entrevistas gravadas, e outras conversas”.

Assim, Demo (2004, p. 22) exemplifica que

De pouco adianta apenas perguntar, num questionário fechado, se alguém é “militante”, porque a tendência é dizer que sim, para fazer boa figura. Importa atingir as profundezas da alma para ver se esta asserção se sustenta, o que somente é viável através de uma entrevista aberta e observação participante alongadas, por vezes repetidas.

Lüdke e André (1986) afirmam ser a entrevista e a observação os instrumentos mais utilizados nas pesquisas de cunho social. A entrevista possibilita, ao pesquisador, interagir com a comunidade ou grupo pesquisado, de modo a permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada”, objetivando um diálogo autêntico. Nesse sentido, visando compreender o caráter das entrevistas, Lüdke e André (1986) as distinguem em três, sendo a não estruturada, que se caracteriza por ser mais livre e informal durante seu percurso; a entrevista estruturada assemelhando-se a um questionário fechado e a entrevista semiestruturada que, por ser intermediária, é mais flexível e se constitui por questões norteadoras, podendo ao longo do seu caminho sofrer alterações e adaptações, o que de fato aconteceu nessa pesquisa, onde através de pré-testes verificou-se que a linguagem utilizada não alcançava os sujeitos e sua realidade.

No caso dessa investigação, a opção pela entrevista semiestruturada aconteceu justamente por permitir essa fluidez e flexibilidade, como que estabelecendo um diálogo o mais espontâneo possível, evitando constrangimentos e respostas pouco relacionadas ao objeto de estudo. Para Lüdke e André (1986, p. 34-35), essa opção é a mais utilizada em pesquisas educacionais, pois,

As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (...) quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidadosa, feita provavelmente com base num roteiro, mas com grande flexibilidade.

A entrevista necessita para a sua realização de respeito mútuo, de uma determinada proximidade entre o pesquisador e o sujeito, um conhecimento mínimo de como esses sujeitos lidam com a sua realidade, seus valores e olhares sobre o mundo. Deve, portanto, ser clara e oferecer segurança ao entrevistado, caso contrário, a conversa será vazia e longe de atingir seus objetivos.

A observação é também outro instrumento de grande importância nesse caráter participativo de pesquisa. Ela contribui grandemente com o processo de investigação, pois coloca o pesquisador dentro do acontecimento, ele é parte integrante e muitas vezes, interfere nos rumos das situações ou ações (VIANNA, 2003). E, como afirmam Lüdke e André (1986),

é muitas vezes utilizada como o principal instrumento científico nas pesquisas educacionais, pois permite proximidade entre os envolvidos, averigua um fenômeno em seu lócus/ realidade e apreende subjetividades dos sujeitos, muito importantes do ponto de vista qualitativo de pesquisa, que foca a totalidade real diferindo-se da fragmentação da ciência positiva.

Nesta pesquisa, a observação permitiu escolher os sujeitos para as entrevistas, indicando pessoas mais influentes na escola, portanto mais afinados com sua proposta político- pedagógica como também aquelas que no dia-a-dia se mostraram mais críticas ao seu funcionamento, portanto a observação procurou confrontar posições afirmadas no diálogo, com as posturas adotadas no cotidiano da EFA.

Nesse processo de observação percebeu-se que, em se tratando da dinâmica corriqueira da escola, seria interessante entrevistar todos os educadores, que atualmente são sete (07), mas na pesquisa optamos por cinco (05) excluindo desse conjunto a diretora da escola, incluída no grupo dos funcionários/ monitores e a pesquisadora que também atua como educadora da EFAU. Entrevistou-se também cinco (05) funcionários/ monitores, que por estarem imersos nesta realidade, poderiam articular o espaço/ tempo de aprendizado na escola com o Tempo Comunidade, que é um dos objetivos desse trabalho.

Já no caso dos estudantes e pais, por uma questão de representação e operacionalização do tempo, optou-se, através de escolhas intencionais, entrevistar cinco (05) estudantes, tendo pelo menos um por turma do Curso Técnico em Agropecuária (1º, 2º e 3º ano). Os quatros (04) pais/ mães, foram entrevistados/as em visitas às comunidades em conjunto com a coordenação da escola, propiciando um olhar a mais sobre a realidade onde os estudantes vivem e conduzem seus trabalhos. Nessas condições, o total de sujeitos envolvidos na pesquisa foi dezenove (19).

Para Vianna (2003, p. 50), a observação que possui essa qualidade de ser participante, é distinta de outras observações como, por exemplo, a formal que remete a procedimentos do tipo classificatório ou estruturados, sendo assim mais impassíveis. No caso da observação participante, o autor afirma que ela

[...] possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador.

Ou seja, o fato de estar imerso na realidade possibilita ao pesquisador adentrar em situações/contextos, que sob outra perspectiva, não presenciaria. Permite interagir no dia-a-dia dos envolvidos, vivenciando seus problemas, suas angústias e suas expectativas. Não é um

mero expectador ou um entusiasta sociológico, que está ali de forma oportunista esperando um furo de reportagem para que este se torne um dado a ser publicado numa ‘qualificada’ revista acadêmica. De fato, participar é se envolver e estar atento às contradições, conseguir olhar além das aparências, ser mais que um admirador.

Por isso, para Vianna (2003, p. 52) “a observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas”. E isso definitivamente não será alcançado se o observador se isolar, tornando-se alheio aos processos do grupo/comunidade, escondido em sua armadura de pesquisador. Para participar seu comportamento deverá ser o mais integrado e dialogável possível, o que de maneira nenhuma estará negando o papel do pesquisador e suas análises e interpretações baseadas em aspectos teórico-metodológicos.

O que nos chama atenção é a importância desse ir e vir, do empírico ao científico para fazer jus ao processo de construção do conhecimento que as pesquisas de caráter participante se propõem a realizar.

Nessa perspectiva, os instrumentos de coleta de dados nessa pesquisa, possibilitaram observar a dinâmica da escola numa vivência integral durante o período de Tempo Escola, onde se percebeu a participação dos estudantes nos trabalhos dentro e fora da sala de aula; a intervenção dos pais nas questões escolares; as ações da Associação mantenedora (Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola e Uirapuru); as reuniões pedagógicas (lógica de funcionamento, conteúdos e participação) e as tarefas realizadas de modo geral pela comunidade escolar, além do estudo do Plano de Curso da escola (incluindo o Projeto Político e Pedagógico) e outros documentos julgados importantes.

No que tange à tentativa de buscar a participação real e concreta na escola, houve, durante a pesquisa, inserções em todas as atividades elegidas como fundamentais nesse processo e que foram incorporadas no relato das observações, tais como:

- Reuniões de formação: foi proposta uma atividade de pesquisa e formação para estudo e reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico da EFA, onde se percebeu o olhar dos educadores e coordenação sobre essa questão; participação em todas as reuniões pedagógicas do semestre e atividade realizada com os estudantes sobre a questão do trabalho coletivo e as atividades culturais desenvolvidas na EFA;
- Atividades extraescolares: participação no Congresso da AEFACOT (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro- Oeste e Tocantins) no município de Colinas-TO em conjunto com os estudantes, representação dos pais, alguns professores e funcionários; ida, também em conjunto com a escola, a uma reunião junto à

comunidade rural uirapuruense sobre financiamento bancário de projetos na área agropecuária; reunião com a Associação religiosa do Divino Pai Eterno sobre possíveis financiamentos e convênios com a AEFAU; Organização das atividades do dia 08 de março (Dia Internacional da luta das mulheres) junto a Prefeitura municipal de Uirapuru e preparação de oficina para apresentação teatral contra a violência das mulheres com os estudantes da escola;

No caso dos registros dessas atividades e das observações realizadas, procurou-se, através da forma narrativa, descrever todo esse processo em caderno de campo, buscando apreender o mais significativo e relevante dos fatos. Procurou-se também estar atenta aos comportamentos e as atitudes desenvolvidas pelos sujeitos de forma a captar não só o que dizem, mas também o que praticam no seu dia-a-dia. Nesse sentido, as observações registradas objetivaram “descrever, inteira e cuidadosamente, o fenômeno observado, incluindo atividades ocorridas (...)” (VIANNA, 2003, p. 60).

No intuito de não se perder nesse processo e facilitar as sínteses posteriores, essas anotações se localizaram no tempo/espaço escola durante os 15 dias em que os estudantes permanecem em sistema de internato. E, além disso, e em escala menor, durante a visita de entrevista aos pais onde foram anotadas algumas considerações sobre a realidade vivenciada pela família e as mudanças que possivelmente aconteceram com a entrada desse jovem na EFAU.

No caso das sistematizações dos dados, procurou-se categorizá-los em consonância com o aporte teórico utilizado no trabalho. Como sugerem Lüdke e André (1986), procuramos analisar aspectos que se repetem e possuem certa regularidade para então agrupá-los e classificá-los por proximidade. Isso porque nessa pesquisa buscamos analisar as falas dos pais, estudantes, educadores e funcionários/monitores, baseados em uma mesma estruturação de entrevista e também observar a dinâmica da escola em seu cotidiano e seus documentos internos. Assim, nessa pesquisa, os conceitos ou categorias estão sendo construídos na prática da investigação e fazem parte de um processo que visa superar a visão inicial ou abstrata do observado até chegar ao nível concreto da realidade. Ou nas palavras de Freitas (2008, p. 07):

Pelo pensamento, construindo os conceitos e categorias científicos, vamos aos poucos “pintando” um quadro mais “real”, no sentido de mais abrangente e objetivo daquela área investigada, na forma de um sistema conceitual que supera a visão inicial sincrética. Se o nível abstrato das representações ainda aparece velado, o nível do concreto emerge desvelando as relações investigadas.

Enfim, tomou-se o cuidado para que todas as ações de pesquisa não fossem de modo algum uma imposição para estar presente em todos os locais nos quais, supostamente, os dados estariam ‘colocados’ ou que gerassem constrangimentos aos sujeitos por conta da presença da pesquisadora, das anotações feitas e das entrevistas gravadas. Como a relação estabelecida entre a pesquisadora e o grupo envolvido era de contribuição e compromisso com a luta desses sujeitos, e isso ficou claro a todos/as, esse envolvimento foi tranquilo e muito rico no que diz respeito à pesquisa e à experiência pessoal.

CAPÍTULO I

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL E AS EFAS: ORIGENS HISTÓRICAS, EXPERIÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS.

Este capítulo pretende discutir a alternância de tempos/espacos de aprendizado na perspectiva da Educação do Campo, abordando as experiências ou projetos educativos que sejam referência nessa questão. Ou seja, serão analisadas as práticas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e também o projeto de educação desenvolvido pelos Movimentos Sociais do Campo (MSC), em especial os da Via Campesina³, reconhecido como regime de alternância, que, por possuir embasamento teórico e metodológico distinto, não poderia passar despercebido nesse trabalho. Deste modo, compartilhamos com as ideias de Ribeiro (2010) de que há diferentes visões e formas de realização da alternância, mas que, de modo geral, alternam o aprendizado no espaço/tempo escolar e no espaço/tempo familiar.

Com vistas a mapear a produção acadêmica nos últimos anos, procuramos, antes de adentrar as discussões sobre a alternância no Brasil e suas experiências, realizar um levantamento do que foi produzido em dissertações de mestrado e teses de doutorado entre os anos de 2000 e 2010 pela Pós-graduação no país.

1.1 Mapeamento da produção científica

Visando realizar um diagnóstico sobre a produção científica em torno da pedagogia da alternância, buscou-se, por meio do Banco de Teses da CAPES, dissertações e teses na área da educação que tenham como objeto de suas pesquisas a temática que envolve o universo dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Para tanto, foi recortado um período de 10 anos de produção acadêmica, no caso das dissertações e teses, compreendidas entre os anos de 2000 a 2010, que nesse diagnóstico foram agrupados por regiões geográficas, por Instituições de Ensino Superior e ano de realização, evidenciando assim a distribuição dessas produções no espaço e no tempo, buscando correlações entre esses aspectos.

³ Movimento internacional de referência camponesa e que no Brasil compreende o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento das Mulheres Camponesas, Pastoral de Juventude Rural, Conselho Indigenista Missionário, Comissão Pastoral da Terra, Movimento dos Pescadores e Pescadoras, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil e Associação Brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal.

Na intenção de afunilar a temática para aproximar-se ao objeto desta pesquisa, escolheu-se alguns descritores coerentes com a problemática e com seus objetivos. Desse modo, optou-se por relacionar a pedagogia da alternância com: instrumentos pedagógicos; participação das famílias; desenvolvimento local e juventude do campo.

Por uma análise que vá além da pura constatação, buscou-se também olhar para o desenvolvimento desses trabalhos na sua integralidade, escolhendo alguns deles para leitura e utilização como referencial teórico, adotando o critério de disponibilidade na rede internacional de computadores e também por proximidade com o objeto particular de estudo.

Primeiramente, mapeamos a totalidade dos trabalhos sobre pedagogia da alternância entre 2000 e 2010, utilizando o descritor genérico - pedagogia da alternância – e construímos um quadro para melhor visualização das produções acadêmicas nesse período.

Quadro 01: Número total de teses e dissertações entre os anos de 2000 a 2010.

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
DISSERTAÇÃO	04	02	04	01	04	06	02	05	06	04	07
TESE				01	02		02		02	02	01
TOTAL	04	02	04	02	06	06	04	05	08	06	08
55											

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro 01, percebe-se que durante esses dez anos de produção em relação à pedagogia da alternância, seja ela praticada nas EFAs, CFRs ou Escolas Comunitárias, obteve-se um total de 55 trabalhos, sendo 45 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. Em relação ao volume dessa produção, verifica-se maior incidência a partir do ano de 2004 e uma concentração significativa no intervalo de 2008 a 2010, totalizando 43 dissertações e teses, ou seja, significativamente 78% da produção total. O que provavelmente se explica pela aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação do campo no ano de 2002, em especial pelo reconhecimento legal da pedagogia da alternância no ano de 2006 pelo Parecer CNE/ CEB Nº 1/ 2006 referente aos seus dias letivos.

Teixeira et al (2008, p. 230) discutem a produção acadêmica nessa temática, num levantamento abrangente sobre a pedagogia da alternância no país de 1977 até o ano de 2006 no Banco de teses da CAPES. Nesse processo levantaram 07 teses de doutorado e 39 dissertações de mestrado, ressaltando que a produção científica foi expressiva no período

estudado, mas houve grandes lacunas principalmente entre as décadas de 1980 e 1990. E assim, avaliam que,

Todavia, apesar desse expressivo número de instituições, nas quais atuam também expressivo número de educadores e educadoras, e em que pese o fato de a Pedagogia da Alternância vir sendo utilizada há quase 40 anos no Brasil, “essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais” (ESTEVAM, 2003, p. 14). Esse fato também tem sido constatado por autores como Queiroz (2002) e Begnami (2004), os quais apontam para a existência de uma carência de estudos a respeito do tema e, sobretudo, de suas características pedagógicas (2008, p. 230).

Outra questão interessante é que esses autores foram buscar informações também em sites de Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial o mestrado acadêmico da Universidade Nova, de Lisboa, em parceria com a Universidade François Rabelais da França, que ainda não foi reconhecido pelo MEC, do qual muitos educadores/as que trabalham nos CEFFAs no Brasil têm participado. E assim, obtiveram um número, somado às produções no Brasil, de 63 trabalhos, sendo 56 dissertações e 07 teses (TEIXEIRA et al, 2008).

Em relação a este mapeamento da produção em específico, buscou-se numa percepção mais apurada, relacionar a pedagogia da alternância com os descritores: Desenvolvimento local; Juventude do campo; Instrumentos pedagógicos e Participação dos pais, a fim de obter referências teóricas para o desenvolvimento deste trabalho. E a partir dessa correlação pudemos destacar alguns aspectos sintetizados abaixo.

Quadro 02: Trabalhos publicados entre 2000 e 2010 relacionados ao objeto de pesquisa.

Descritores	Ano/total de trabalhos encontrados										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Desenvolvimento local	01				01	01			03		
Juventude do campo									02	01	02
Instrumentos pedagógicos	01				01						
Participação dos pais		01	01		01			01		01	
TOTAL/ ANO	02	01	01		03	01		01	05	02	02
18											

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a esses descritores percebemos que a dinâmica pedagógica da alternância é pouco estudada, quando verificamos que trabalhos com recorte para os Instrumentos pedagógicos contabilizam, no total, apenas dois (02). Em contrapartida, o restante dos descritores apareceu com maior frequência variando entre cinco (05) e seis (06) trabalhos publicados entre os anos de 2000 a 2010. Uma observação importante é que durante a leitura dos resumos dos trabalhos contabilizados, estes revelam que a maioria possui uma inter-relação entre os descritores.

Essas produções também apontaram que a maioria dos autores possui vinculação com Instituições de Ensino Superior públicas, tais como: UNESP, UFSCar, UEPG, UFES, UFPR, UNEB, UFRGS, UEM, UFSC, UFPA, UFMG e apenas a UCB foi localizada como Instituição privada.

No que diz respeito à distribuição por regiões geográficas no Brasil temos que, dos dezoito (18) trabalhos relacionados aos descritores específicos, nove (09) são da região sudeste, dois (02) do Centro-Oeste, um (01) do Norte, dois (02) do Nordeste e quatro (04) do Sul. Esses dados evidenciam uma concentração nas regiões sudeste e sul do país, o que pode ser explicado por uma acentuada proporção de recursos deslocados para essas regiões (política de Pós-graduação desigual), o que facilitaria o desenvolvimento dessas pesquisas, diferentemente das regiões norte e nordeste. Além de que, em algumas regiões, a pedagogia da alternância dos CEFFAs ainda não é muito propagada ou mesmo inexistente como no caso dos estados de Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Roraima.

Quanto aos trabalhos analisados na íntegra, procuramos estudá-los no sentido de captar seus referenciais teóricos, suas metodologias de pesquisa, objetos e problemática, a fim de aprofundar o entendimento de distintas realidades nas quais se assenta a pedagogia da alternância dos CEFFAs, apropriando-nos desse conhecimento para utilização no decorrer deste trabalho em específico. Assim, foram analisados os trabalhos de Fanck (2007); Trindade (2010), Begnami (2010); Prazeres (2008); Cruz (2004) e Fonseca (2008).

A dissertação de Clenir Fanck (2007), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão-PR”, tem por objetivo conhecer e analisar o processo educativo da Casa Familiar Rural (CFR) de Francisco Beltrão e a integração entre a escola e a comunidade onde está inserida, explicitando “os limites e as potencialidades da proposta da CFR, buscando identificar se há uma relação entre a escola, família e comunidade” (FANCK, 2007, p.12). A metodologia utilizada foi o estudo de caso e os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, conversas informais e análise de documentos.

A dissertação de Fanck (2007) está estruturada em quatro capítulos, sendo que no primeiro há uma contextualização social, política e educativa do Brasil, evidenciando o descompromisso com a educação rural e as consequências da agricultura moderna para o campo e, conseqüentemente para a educação. No segundo capítulo desenvolve-se uma concepção de educação focando a questão do trabalho no processo de formação humana, entendendo-o como princípio educativo. O terceiro capítulo aborda o processo histórico das CFRs desde a Europa até o Brasil, além de estudar os tempos/espacos de aprendizado propostos pela pedagogia da alternância. Já o quarto capítulo é a apresentação do objeto de pesquisa, através da contextualização local, do histórico e da apresentação da organização escolar, finalizando com as potencialidades dessa prática educativa desenvolvida na CFR de Francisco Beltrão.

Com relação às conclusões da dissertação, Fanck (2007) aponta para algumas contradições no processo de construção e prática da CFR de Francisco Beltrão. O acesso à terra é uma contradição que põe em cheque a posse da terra, ou seja, se a família não é proprietária da terra os seus filhos tem dificuldade em colocar em prática seus aprendizados e de se manter nela depois de formado. E na conjuntura estudada, além do acesso a terra tem-se a diminuição do trabalho manual/braçal na região, o que também influenciaria na formação dessa juventude, que por vezes deseja sair do campo e ir para a cidade. Por fim, Fanck (2007) afirma que, por si só, a CFR não transforma essa realidade, esse processo estaria colocado ao desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à Educação do campo e à própria comunidade.

A dissertação de Nelbi Cruz, da Universidade Federal do Espírito Santo “Pedagogia da alternância: (re) significando a relação pais, monitores no cotidiano da escola comunitária rural municipal de Jaguaré – ES”, foi elaborada no ano de 2004 e procurou compreender as relações estabelecidas entre os camponeses, pais e mães de estudantes, e monitores, no processo de construção da pedagogia da alternância na Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco, no município de Jaguaré – ES.

A abordagem utilizada na pesquisa foi sócio-histórica e filosófica, valendo-se do estudo de caso do tipo etnográfico, evidenciando a história oral dos sujeitos, procurando analisar a práxis dos pais/mães dos estudantes e dos monitores dessa Escola Comunitária. A pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados, além da história oral, a entrevista semiestruturada e a observação participante, analisando os dados através da Análise de conteúdo.

Cruz (2004) realiza, nos capítulos de seu trabalho, o histórico de desenvolvimento da pedagogia da alternância no Brasil e por meio da história oral temática, busca resgatar a história da escola estudada, através das famílias pioneiras. No caso da caracterização da prática dos monitores, a autora se vale dos instrumentos pedagógicos utilizados na escola como forma de entender a atuação desses sujeitos na Escola Comunitária.

Os resultados de sua pesquisa evidenciam uma lacuna na relação entre as famílias dos estudantes e os monitores da escola e também uma necessidade de aumentar autonomia dos pais nos processos de gestão escolar e propiciar menor rotatividade com relação aos monitores. Além de que a escola deve priorizar os espaços de formação para toda a comunidade escolar no que tange a pedagogia da alternância e seus princípios.

O trabalho de dissertação de Glaudemir Trindade (2010) da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado “O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco – PR” teve por objetivo analisar a articulação entre o trabalho e a educação, teoria e prática, na proposta educativa da CFR. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram os pais/mães, estudantes, professores, coordenadora pedagógica e monitores da escola, valendo-se de entrevistas como instrumento de coleta de dados, que foram analisadas na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Essa pesquisa surgiu de uma necessidade levantada em outra investigação, também construída pelo autor, nos anos de 2005 e 2007, onde foram analisados trabalhos acadêmicos relacionados à pedagogia da alternância no Brasil entre 1977 e 2006, que evidenciou lacunas no que diz respeito às discussões entre educação e trabalho na perspectiva na alternância, à luz do método marxista.

A dissertação de Trindade (2010) refaz o caminho percorrido pela pedagogia da alternância desde a França, Itália até sua implantação no Brasil. Contextualiza o sistema global de produção e faz severas críticas aos limites da pedagogia da alternância que, segundo o autor, não preconiza a superação da sociedade de classes. Seu arcabouço teórico é rico e propicia reflexões radicais com relação aos problemas dos CEFFAs, visto a análise crítica marxista que se propôs a fazer.

As conclusões construídas pelo autor mostram que o entendimento de trabalho e educação das CFRs é importante nesse contexto histórico, mas que apresenta limitações inerentes ao próprio sistema capitalista, pois em seus pressupostos e objetivos prevalece o foco na agricultura familiar empresarial, baseada na política desenvolvimentista e localista.

A pesquisa de mestrado de Marinalva Jardim Begnami da Universidade Federal de Minas Gerais, “A inserção sócio-profissional de jovens no campo: desafios e possibilidades de

jovens egressos da Escola Família Agrícola Bontempo”, realizada no ano de 2010, baseou-se em uma abordagem quanti-qualitativa e na metodologia do estudo de caso, tendo como objetivo identificar e analisar os desafios e as possibilidades dos egressos para sua inserção no espaço produtivo, social, cultural e político, focando o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) como instrumento pedagógico de mediação dessa inserção. Para a autora, houve a necessidade do estudo do PPJ porque são poucos os trabalhos que aprofundam essa questão, já que este é uma possibilidade, enquanto instrumento pedagógico, de promover o desenvolvimento da família através do trabalho e da geração de renda. Além disso, a pesquisa contribui com as discussões sobre o papel da educação no fortalecimento da agricultura familiar.

Os sujeitos da pesquisa foram os jovens egressos da Escola Família Agrícola (EFA) de Bontempo-MG, que estudaram no período de 2003 a 2007; os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e o questionário.

A organização estrutural da dissertação se apresenta em seis (06) capítulos, abrangendo a metodologia de pesquisa, o referencial teórico sobre a juventude do campo, a relação entre trabalho e educação, a formação em alternância e o desenvolvimento sustentável, além de realizar um histórico sobre a região do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais e da EFA em estudo.

A autora conclui seu trabalho de modo a expor as potencialidades e os desafios relacionados ao PPJ na EFA de Bontempo- MG, caracterizando também o cenário rural da região estudada. Desse modo, aponta para melhorias no processo de elaboração e aplicação dos projetos, sugeridos pelos próprios egressos, onde a falta de acompanhamento da escola/ monitores e a burocratização do crédito rural, em especial o PRONAF, vem impedindo avanços concretos que visem à inserção sócio-profissional da juventude do campo.

O trabalho de Maria Aparecida Fonseca, da Universidade Católica de Brasília, de 2008, intitulado “Contribuições da pedagogia da alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola”, objetivou analisar as trajetórias dos egressos da Escola Família Agrícola de Orizona- GO, relacionando a pedagogia da alternância ao desenvolvimento sustentável. A abordagem de pesquisa foi qualitativa através do estudo de caso de natureza exploratória. Foi utilizado um roteiro integrativo de pesquisa entre os sujeitos, e os dados foram colhidos através da observação, de entrevistas e registros do cotidiano dos jovens.

A estrutura da dissertação compreendeu cinco (05) capítulos que discutiram as questões gerais do projeto de pesquisa, como a problemática, os objetivos e a justificativa. Aprofundou-se, em um dos capítulos, a questão do desenvolvimento sustentável, da Educação

do Campo, da pedagogia da alternância e da juventude rural. E a autora reservou um capítulo para abordar as questões metodológicas, onde item por item desenvolveu a base teórica dos seus instrumentos de coleta de dados e por fim, localizou e contextualizou o município de Orizona e a EFA estudada, finalizando com a análise de seus resultados.

Os resultados da pesquisa de Fonseca (2008) indicam que a pedagogia da alternância trouxe mudanças significativas na vida desses jovens, bem como em suas comunidades. Também confirma, através de sua investigação, que a pedagogia da alternância é capaz de integrar escola, cultura, meio familiar e trabalho.

Desse modo, a leitura dessas dissertações possibilitou identificar elementos significativos que justificam a sua utilização ao longo do presente trabalho, fornecendo embasamento teórico e compreensão das experiências de pedagogia da alternância no Brasil. Entendemos que os outros trabalhos não são menos importantes, mas optamos por aqueles que mais se aproximavam de nosso objeto de estudo, ou seja, aqueles que de uma maneira ou de outra abordaram a participação dos pais na escola, os instrumentos pedagógicos, os pilares da pedagogia da alternância, a relação entre educação e trabalho e as metodologias. Enfim, que contribuíram sobremaneira com a pesquisa ora realizada.

1.2 A alternância como práxis educativa: origens e trajetórias.

As experiências que atualmente temos na Educação do Campo são diversas. A criatividade e o embasamento teórico são riquíssimos, o que vem a contribuir para ações concretas e que sejam referência para a sociedade no que diz respeito à possibilidade de mudanças e libertação dos moldes da escola tradicional burguesa, que trata com desigualdade as classes populares do campo e também da cidade.

O processo histórico da Educação no campo e do campo finca suas raízes nos Movimentos de luta pela terra, surgindo concomitante à própria mobilização dessas organizações populares, em decorrência da necessidade de uma reforma agrária que distribua de fato as terras no Brasil e mude radicalmente as estruturas sociais. Nesse sentido, a Educação do Campo é marcada por radicalidades e enfrentamentos diretos ao capital, porque o conflito por terra incide justamente no território do latifúndio/agronegócio. Desse modo, para Fernandes (2006, p. 28) a Educação do Campo é “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”.

Na perspectiva do desenvolvimento do campo, Caldart (2008) enfatiza que a proposta dos Movimentos Sociais visa à construção de um projeto societário, com um recorte ideológico que insere a escola na esfera totalizante da vida, se configurando como uma educação que projeta e visualiza uma possível transformação social.

Com efeito, essa construção educacional operada de forma coletiva, está em profunda conexão com a realidade e com seus problemas, e desse processo vem emergindo a superação de suas contradições, já que a Educação do Campo nasce da prática. Sem o entendimento do contexto social, da história e cultura, as ações se descolam dos reais interesses e as críticas passam a ser vazias.

Caldart (2012, p. 262) enfatiza que a Educação do Campo por emergir das questões práticas, reconhece “a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida”.

Quando se trata de articular a educação ao trabalho, a Educação do Campo propõe que a escola não se desvincule da vida e das necessidades materiais de existência. Sua crítica recai justamente no modelo dominante de educação/escola, que segrega, estrategicamente, o trabalho manual do intelectual. Segundo Machado (2003, p.121), a relação entre educação e trabalho é composta por uma “multifuncionalidade de fatores” que possibilita encará-la como processo de humanização numa perspectiva omnilateral.

Nesse sentido, a alternância de tempos e espaços de aprendizado, vem sendo utilizada como um dos meios para concretizar essa relação. Ou seja, a pedagogia da alternância ou o regime de alternância, com todas as suas variações, se coloca como uma possibilidade de relacionar a vida e o ensino de forma crítica, impulsionando formas alternativas de trabalho e de formação dos sujeitos.

Quando nos referimos à alternância é fundamental pensarmos em suas diversas manifestações, pois, seus projetos pedagógicos, como afirma Ribeiro (2010), bem como a própria Educação do Campo, são considerados polissêmicos, visto as diferentes maneiras de dar forma e conteúdo a essa proposta educativa. Assim, de modo geral, a pedagogia da alternância será nomeada nesse trabalho como a articulação entre o espaço/tempo de aprendizado na escola e o espaço/tempo de aprendizado na família, ou seja, a produção do conhecimento não se restringe apenas aos espaços fechados da escola, consideram-se também os saberes socialmente produzidos na comunidade dos próprios estudantes em suas relações sociais e produtivas.

Numa abordagem histórica, Ribeiro (2010), ao buscar as origens da pedagogia da alternância, evidencia que ela surge como uma alternativa de formação para os filhos de agricultores na França no século XX. Sendo que a primeira experiência sistematizada nessa perspectiva possui referência nas práticas das *Maison Familiale Rurale* (MFRs) francesas e nos sindicatos de trabalhadores rurais. Estas organizações foram pioneiras no sentido de organizar os interesses dos agricultores insatisfeitos com o ensino formal dado aos seus filhos e de dar concretude aos interesses comuns, tanto na própria França quanto em vários outros países em diversos continentes do planeta⁴.

A alternância, praticada pelas MFRs, foi sempre considerada, desde sua criação, uma forma diferenciada de formação para os jovens camponeses sem, no entanto, terem que sair do campo. Assim, dessa necessidade, surge no ano de 1935, em Lauzun, na região sudoeste da França, a primeira Casa Familiar Rural francesa, organizada através da iniciativa de três agricultores locais e um pároco (GIMONET, 1999). Seu nascimento tem, portanto, localização extraescolar, sendo fruto de um descontentamento por parte dos pais em relação ao ensino formal dado aos seus filhos, indicando assim os primeiros passos de uma educação popular.

Para Ribeiro (2010, p. 293), não só havia descontentamento por parte dos pais, mas também por parte dos jovens franceses dessa região, que estavam desanimados com o ensino escolar proposto, pois não “estabelecia nenhuma forma de articulação com o modo de vida e trabalho dos camponeses”.

Assim, desde sua origem, a pedagogia da alternância se propõe a articular a realidade com a necessidade do ensino escolarizado, já que a escola oferecida a esses jovens propunha a construção de um curso de caráter técnico, focado na agricultura e na realidade da região. Os estudantes passavam uma semana na casa paroquial, lugar cedido como escola, onde discutiam e estudavam os trabalhos realizados na propriedade junto às suas famílias (FANCK, 2007).

Para Gimonet (2007, p. 22), o nascimento da primeira MFR se deu de modo muito simples.

Simplicidade de um problema posto em 1935, num vilarejo na França, para uns pais agricultores: seu filho, um adolescente, não querer ir para a escola secundária; simplicidade da questão decorrente disto: “o que propor-lhe para

⁴ Marlene Ribeiro (2010) referenciada nos estudos de Duffaure (1997) sobre um levantamento de Casas Familiares Rurais no mundo registrou experiências na França, Itália, Portugal, Filipinas, Algéria, Senegal, Benin, Camarões, Etiópia, Gabão, Congo, África Central, Ruanda, Chade, Tongo, Tunísia, Zaire, Costa do Marfim, Madagascar, Ilhas Maurício, Argentina, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

continuar os estudos?"; simplicidade do encontro com o vigário do povoado, na beira na estrada, para expor esse problema; simplicidade da solução encontrada com os outros: "criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida quotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar".

Na atualidade, essa questão da simplicidade abordada por Gimonet (2007), tornou-se uma complexa articulação entre os tempos/espacos de aprendizado, com uma série de aparatos metodológicos e orientações pedagógicas, na tentativa de articular a prática e a teoria nos diversos contextos sociais na qual se insere.

É nesse sentido que, para Ribeiro (2010, p. 292), "a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis", pois carrega em si, incluindo todas as limitações que impedem essa articulação, uma atividade destinada a um fim, de caráter real e objetivo, ou como afirma Vásquez (2010, p. 277) "transforma o mundo exterior" através da consciência de si e da natureza. Ela visa em alguma instância transformar a realidade.

Nesse caso, a alternância se movimenta no sentido da ação, partindo da prática e indo ao encontro da teoria, pois propõe, em diferentes escalas, não descartar a importância da prática dos estudantes em suas comunidades e nem mesmo o aprendizado e a experiência adquiridos. Assim, se configura como práxis educativa na medida em que alia o pensar e o agir numa perspectiva transformadora.

Os espaços/tempos de aprendizados quando articulados entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão, levam a alternância a adquirir essa característica da práxis enquanto "dimensão social e transformadora, (...) envolvendo todo o contexto no qual os sujeitos se situam e se movimentam. Possui, assim, uma dimensão coletiva e de projeto social" (MACHADO, 2003, p. 150).

Enfatiza Forgeard (1999, p.65) que, desde a criação da primeira MFR a preocupação maior centrava-se no desenvolvimento do meio, associado a um projeto educativo, com a intenção de mudar os rumos da educação dada à comunidade.

Em 1935/1937, as primeiras famílias de pequenos agricultores se associaram em um Sindicato de Iniciativas Rurais para a região do "Prunier d'Ente", também chamado, "Prunier d'Agen". E os pais afirmavam então: "*não tem saída válida para a formação de nossos jovens se nós não nos juntarmos a eles na busca do progresso, em uma tentativa de desenvolvimento concreto de nossa própria região*" (1999, p.65).

Para Gimonet (2007, p. 24), a história das primeiras Maisons Familiaes Rurales (MFR) é carregada de criatividade num "universo cheio de sentido". Para os pioneiros, o entendimento das necessidades da realidade local seriam os primeiros contornos de uma

concepção de homem, de sociedade, de vida rural, fortemente influenciados pelos valores cristãos.

Essas primeiras ações tiveram contribuições das organizações sindicais e religiosas que deram esse cunho cristão à pedagogia da alternância. Como destaca Gimonet (2007, pp. 21-22).

Seu passado institucional encontrava-se no seio do sindicato na qual atuavam e do movimento cristão de ação social Le Sillon [...] do qual retiravam seus ensinamentos condizentes ao seu lugar e seus papéis de atores responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e do meio em que viviam [...] estavam impregnados da preocupação pelo futuro de seus filhos, e sua profissão, da agricultura, da vida rural.

Esse fato também é confirmado por Ribeiro (2010), quando refere-se às primeiras sistematizações dessas experiências educativas, colocando-as sob grande influência do movimento Le Sillon, da Juventude Agrária Católica (JAC) e do Sindicato Rural local. Para a autora, essas intervenções possibilitaram certo engajamento social, pois objetivavam a solidariedade e a ação coletiva em diferentes esferas da sociedade como, por exemplo, na vida profissional.

Outra questão relevante é que o surgimento dessa proposta educativa não se desconecta da realidade sócio-histórica que a cerca. Segundo Trindade (2010), baseado nos estudos de Hobsbawm (2008), o entendimento da França de 1935 é relacionado com um período marcado pelas grandes guerras mundiais, consideradas guerras de massas, exigentes, portanto, de produção em massa e de exploração em massa dos trabalhadores, potencializada pela revolução que ocorria na tecnologia. Sendo assim, é sob essa conjuntura história que se assentam as reflexões, inquietações e sentimentos nacionalistas de desenvolvimento dos franceses de 1935.

Para Trindade (2010), esse período de catástrofes representou um momento de reflexão na França, que passou a reviver um meio rural idealista e romantizado na espera da reconstrução nacional. Nessa perspectiva, as escolas famílias seriam uma estratégia de desenvolvimento e, que, segundo o autor, também fazem parte do momento de reestruturação produtiva do capital, onde a globalização da ideologia dominante se tornou uma arma de fogo.

Gimonet (1999), ao abordar esse contexto histórico, remete aos anos das guerras mundiais (de 1939 a 1945) como um momento de intensa promoção dessa proposta pedagógica. Ao fim da segunda grande guerra, as MFRs já se organizavam em cooperativas formalizadas o que contribuiu para sua expansão e propagação de suas ideias. Criava-se então

a Associação Internacional das Maison Familiale Rurale (AIMFR) e sua ação começa a chegar a outros países e continentes do mundo.

Assim, além das MFRs francesas temos, de uma forma diferente, mas também apresentando a alternância como referência metodológica, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Itália, originadas nesse processo de expansão da pedagogia no período pós- guerra.

As EFAs italianas nascem nos anos de 1960, segundo Ribeiro (2010), entre os anos de 1961 e 62 em Soligo (Treviso), depois em 63 e 64 em Repes (Aucona); a diferença com relação às propostas francesas é que as EFAs possuem uma maior vinculação com o Estado, já que as MFRs possuem forte apoio de organizações sociais, como os sindicatos, e a Igreja católica. Segundo Ribeiro (2010, p. 295), essa experiência “(...) nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o inverso do que aconteceu na França”. Para a autora, não se descarta a participação da Igreja, já que ela se articula com setores públicos para a sustentação das EFAs (RIBEIRO, 2009).

Como podemos observar tanto as experiências referenciadas nas MFRs, quanto as referenciadas nas EFAs, para darem conta de suas propostas educativas em diferentes contextos e momentos históricos, receberam apoio e foram fortemente influenciadas pela Igreja católica. Segundo Ribeiro (2010), muitas encíclicas papais dirigiam as práticas dessas escolas, tais como as de Leão XIII (Rerum Novrum de 1891), Pio XI (Quadragesimo anno de 1931), João XXIII (Mater et Magistra de 1961e Pacem in Terris de 1963) e Paulo VI (Popularum Progressio). Essas encíclicas, afirma a autora, orientam clérigos do mundo a irem ao povo com mensagens de uma democracia cristã para o desenvolvimento humano e social, mas que se distanciam de propostas que configurem a transformação radical das relações de poder. A Igreja, no período entre as guerras mundiais, na Europa, assume sua missão com as questões sociais, mas seu discurso acaba sendo conservador, mostrando um suposto equilíbrio entre os posicionamentos políticos que tencionavam na época – o liberalismo e o comunismo (RIBEIRO, 2010).

Sobre essa posição da Igreja com relação às EFAs e as CFRs no período pós-guerra, Ribeiro (2010, p. 300) salienta

[...] a preocupação da Igreja Católica com as questões sociais, iniciada no final do século 19, que explica sua posição conservadora, também em relação aos camponeses. Entre outras estratégias, essa posição torna-se visível com a criação da Ação Católica, através da qual a cúpula romana procura antecipar-se ao movimento comunista internacional e à sua potencialidade de organização, tanto do operariado quanto do campesinato.

Portanto, falar em organização da pedagogia da alternância é falar da Igreja e de sua ação social, observando-a com a criticidade e ressalvas, pois sua posição majoritária não vislumbra a transformação radical da sociedade. É um apoio da cristandade solidária para com os pobres do campo no sentido de contribuir com a manutenção estrutural e pedagógica das escolas, não havendo em seus pressupostos a busca da revolução social.

Ainda sobre as EFAs, Calvo (1999, p. 17) afirma que é “uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens”. Para o autor, uma Escola Família Agrícola tem como princípio desenvolver e promover o meio, com vistas a conectar a vida das pessoas à escola. O sentido de uma EFA é capacitar, principalmente os jovens, para terem condições de refletir e analisar sua realidade, almejando solucionar os problemas. A educação deve, portanto, ser integral, com a intenção de formar a personalidade desse jovem, tanto psicológica, como moral e política.

Essa formação da personalidade do jovem se insere no que Gimonet (2007, p.92) considera como “pedagogia da adolescência” que “responde às necessidades essenciais desta idade, porque favorece condições de passagem. A saber: ter um lugar e conquistar um estatuto, agir, ser bem sucedido e ser reconhecido e amado, crescer”. Dessa forma, essa fase da juventude, para o autor, precisa ser cuidadosamente formada no sentido de sua personalidade.

Dentro dessa questão da adolescência apontada na pedagogia da alternância, cabe ressaltar que a caracterização do jovem está longe de ser consenso. Se para Gimonet (2007), a condição de transitoriedade e o desejo de ser ‘alguém na vida’ contempla o trabalho junto à juventude rural, na atualidade o ser jovem é abordado por distintas visões. Cabe dizer: uns enfocando a faixa etária e as mudanças biológicas dessa fase e outros o comportamento, os problemas sociais e o potencial de transformação social protagonizado por esses sujeitos (CASTRO, 2012). Nesse sentido, por toda a diversidade que contempla o jovem, cabe muito mais o termo juventudes, ao invés de adolescência, como, inclusive na alternância dos CEFFAs vem sendo utilizado.

No caso específico da juventude do campo, observamos, segundo os trabalhos de Castro (2012) que, para além de uma classificação universal do jovem ou das tentativas de homogeneizá-los, essa parcela da população do campo se vê numa condição que tende à sua saída do meio rural, principalmente as mulheres. Para a autora, segundo dados do IBGE de 2010, quando se trata da migração desses sujeitos para as cidades, há um desequilíbrio entre o masculino e feminino no campo, entre quinze (15) e vinte e nove (29) anos de idade. São

53,2% de homens para 46,8% de mulheres residindo no campo, caracterizando a chamada “masculinização dos campos” (CASTRO, 2012, p. 440).

Essas questões da juventude do campo se confrontam, segundo Castro (2012), com o protagonismo assumido por esses jovens nas organizações populares de esquerda no campo, como, por exemplo, a Via Campesina. Isso se deve ao fato que sua saída do meio rural não se resume apenas à sedução da vida urbana, mas sim a uma série de problemas de ordem social e econômica que vêm impedindo que essa juventude consiga se manter autônoma nos territórios camponeses. É sob essa perspectiva que os jovens se organizam em Movimentos Sociais, como uma das formas de resistirem e de solucionar os problemas por eles enfrentados.

Dessa maneira, entendemos que o jovem hoje, mais que um adolescente em crise de existência, que necessita de ajuda e acompanhamento, é um sujeito que anseia por condições dignas de permanência no campo, que, aliás, está muito associada à questão do acesso à educação. Para Castro (2012, p. 441- 442), pesquisas com a juventude do campo realizadas no ano de 2005 pelo MEC⁵ revelam que, dos 2,5 milhões de jovens entrevistados,

[...]38,8% frequentam escolas, sendo: 48,4% estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (representando 95,7% da população com idade para estar matriculada nestas séries); 28,5% do segundo segmento do ensino fundamental; e apenas 8% do ensino médio e profissionalizante [...] umas das principais razões para o abandono da escolarização é dificuldade de acesso às escolas [...] em especial, do ensino médio [...] de um total de mais de 5000 assentamentos pesquisados em todo o país, em 87,8% deles o acesso é feito por estradas de terra. O principal meio de transporte utilizado pra ir à escola é percorrer o trajeto a pé para 57%, seguido de apenas 27% com acesso a transporte escolar. Apesar desse quadro lastimável, a escolarização aparece como muito valorizada [...] 97% discordam que “os filhos que trabalham na roça não precisam de estudos” e 70% “esperam que a maioria dos jovens do assentamento entre na universidade”.

Assim, principalmente a juventude que se encontra com idade para cursar o ensino médio está enfrentando muitas barreiras para acessar a educação. E são justamente esses sujeitos que a alternância pretende fortalecer para que fiquem em suas comunidades e contribuam para o seu desenvolvimento.

Retornando a questão das EFAs, os apontamentos para suas ações refletem todas as proposições francesas das MFRs, e têm, portanto, coerência com fundamentos básicos da pedagogia da alternância. Aparecem como princípios, ou como afirma Calvó (1999), condição *sine quae non* das EFAs: a Associação, a Alternância, a Formação Integral e o

⁵ No ano de 2005 o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizaram a “Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)” onde entrevistaram cerca de 2,5 milhões de jovens.

Desenvolvimento do meio, sendo norteadores primários de qualquer organização escolar que se referencie na pedagogia da alternância.

Nesse processo de estruturação e formulações sobre a pedagogia da alternância além da Igreja, a organização popular também esteve presente, quer seja na articulação entre as famílias em caráter associativo, quer seja nos sindicatos, que contribuíram com seu desenvolvimento desde sua origem.

Para Begnami (2010) as práticas em alternância, desde seus primeiros passos, se referenciam na organização dos camponeses como fundante para a sua efetivação. Hoje, vêm se constituindo também como um pilar dos Centros Familiares de Formação por Alternância.

Essa articulação entre a proposta educativa e o desenvolvimento do meio, para Forgeard (1999), possui lógicas e valores comuns. A lógica estaria no consenso sobre o descaso com o meio rural, sobre a falta de emprego decorrente da não formação profissional qualificada e o subsequente êxodo rural. Em relação aos valores comuns, o autor destaca o processo coletivo na construção da pedagogia da alternância, com vistas à valorização das pessoas do lugar, compreendendo a fundo a realidade, tomando consciência e agindo para solucionar os problemas.

Nesse processo de expansão e reconhecimento mundial da alternância, essas escolas, segundo Gimonet (1999), construíram suas bases teóricas de uma forma a, primeiramente, priorizar a experiência e, a partir dela, elaborar uma pedagogia própria, através de um processo de investigação-ação. Assim, as EFAs e as MFRs, chamadas Casas Familiares Rurais (CFRs) no Brasil e outras experiências em alternância, ganharam uma direção que apurava para os métodos educacionais ativos de John Dewey, Decroly, Montessori, Freinet e Cousinet, e com a aproximação da Universidade François Rabelais de Tours, agregam-se as referências de Piaget, Freire e Morin (GIMONET, 1999).

1.3 Os contornos da pedagogia da alternância no Brasil

Com a maior organização das escolas francesas e, logo após a segunda guerra mundial, com as experiências italianas, a alternância acaba se espalhando pelos continentes Africano, Americano, Europeu e Asiático (RIBEIRO, 2010). Desse modo, a pedagogia da alternância vai ganhando corpo e, sob o terreno do catolicismo social e do sindicalismo agrícola, a alternância de tempos/espços de aprendizado adquire o engajamento social e os princípios da ação coletiva.

Para Gimonet (1999, p.43), as escolas que se propõem a trabalhar nessa perspectiva, constituem “escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar” e seus componentes principais são o projeto educativo; a pedagogia da alternância; a diversidade de formadores; a vida social e a equipe pedagógica.

Para o autor, uma escola, sendo do local, necessita estar conectada com as pessoas do local, numa proximidade que valoriza as relações humanas, estruturada fundamentalmente em uma Associação, constituindo então um sistema próprio de educação influenciado pelo ideário cristão e personalista com vistas à formação, promoção e inserção dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento do meio (GIMONET, 1999).

No caso brasileiro, João Batista Begnami (2004), ao dissertar sobre o histórico do desenvolvimento da alternância, resgata a primeira experiência por volta do ano de 1965/67, no estado do Espírito Santo, onde um padre jesuíta, sensível à realidade local e inspirado nas escolas italianas de alternância, deu os primeiros passos para a articulação de uma Escola Família Agrícola (EFA).

O marco histórico da primeira EFA no Brasil foi a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma entidade sem fins lucrativos que, segundo Trindade (2010), baseado em estudos de Nosella (1977), promovia atividades diversas em vários setores, como hospitais, escolas-famílias, mini-postos, centros de formação e programas de ação comunitária. Segundo Begnami (2004), era uma organização de cunho cristão sensibilizada com a realidade dos agricultores do estado.

Confirmando essa articulação da Igreja no processo de criação da primeira EFA no Brasil, o próprio estatuto do MEPES (2009, p. 01) revela que,

Inspirado nos princípios da Doutrina Social da Igreja e como resposta aos ensinamentos da Encíclica “Populorum Progressio” de Paulo VI e aos desafios que as estruturas sociais injustas da nossa realidade brasileira põem à consciência do cristão para viver a mensagem evangélica de ser fermento, sal e luz da terra foi criado em 26 de abril de 1968 o MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO.

Assim, o contexto de surgimento da primeira EFA se deu, segundo Begnami (2004, p.05),

[...] em pleno regime militar, cujas políticas públicas para o campo priorizam a grande produção agropecuária, o modelo da agricultura patronal, voltado para monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência à sofisticação tecnológica com a consequente liberação generalizada da mão-de-obra e a proletarianização dos trabalhadores rurais.

No terreno conturbado da ditadura militar e marcado pela proposta de desenvolvimento econômico, a pedagogia da alternância ganha seus primeiros contornos. Um cenário que inclusive impossibilitava esse tipo de movimentação social, mas que ainda assim impulsionou diversas frentes de resistência e de luta caracterizadas por ações de sabotagem, sequestros e guerrilhas com respostas duras e cruéis por parte do Estado militar brasileiro (TRINDADE, 2010). Nesse contexto, as políticas que se encerravam nas propostas do governo militar priorizavam uma articulação direta com o capital, de acordo, portanto, com seu processo de desenvolvimento mundial. Buscaram através de uma política nacional desenvolvimentista, avançar pelo interior do Brasil, angariando ‘recursos’ que dessem viabilidade a essa política.

Desse modo, o período em que a pedagogia da alternância se desenvolveu no Brasil é caracterizado “pela consolidação do processo de globalização, e o acirramento do conflito na relação entre capital e trabalho, tanto na cidade, quanto no campo”, constituindo-se “também como um período de grande movimentação do capital e do trabalho” (TRINDADE, 2010, p. 33).

Segundo Begnami (2004), esse momento inicial de desenvolvimento da pedagogia da alternância no Brasil, relacionou-se com agricultores pobres e impactados por essa política desenvolvimentista predominante na época, que privilegiava a modernização na agricultura desfavorecendo a agricultura familiar e camponesa. Desse modo, o período que se estende de 1969 até 1972 é considerado como a primeira fase da pedagogia da alternância no país, onde se inauguram três EFAs, uma em Olivânia, outra em Alfredo Chaves e uma em Rio Novo do Sul. Posteriormente a elas, outras experiências são iniciadas nos municípios de São Mateus, São Gabriel da Palha e Barra de São Francisco, todas no Espírito Santo.

Essas primeiras EFAs tinham um caráter informal e seu público era exclusivamente filhos homens⁶ de agricultores fora de idade escolar. Ou seja, a intenção era a formação técnica dos próprios agricultores, com a emissão de certificados, mas, a princípio, sem o respaldo dos órgãos oficiais responsáveis pelas questões da educação. Foi um momento onde prevaleceu a necessidade de formação técnica dos próprios agricultores com a intenção de

⁶ Inicialmente as EFAs eram exclusivamente masculinas e posteriormente houve uma diferenciação de gênero, existindo escolas para homens e para mulheres, mas essa divisão não vigorou por muito tempo. O que se tem hoje são escolas mistas (BEGNAMI, 2004).

qualificá-los para a sua permanência no campo, promovendo ações que formassem líderes jovens em prol do desenvolvimento local (BEGNAMI, 2004).

Para o autor, esse primeiro momento de organização das EFAs se desdobrou de maneira eficaz, pois a maioria dos jovens, através do Projeto do aluno, o que mais tarde se tornaria o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), conseguiu desenvolver atividades na área da agricultura.

A segunda fase, compreendida entre anos 70 e início dos anos 80, é caracterizada pela formalização da EFA como instituição de ensino e pela expansão dessas experiências no estado do Espírito Santo e, também, no restante do país. Esse período obrigou seus idealizadores a se organizarem no sentido de articular o Plano de Formação utilizado enquanto um Curso livre e adequá-lo ao currículo oficial. Foi um momento desafiador, pois como nos aponta os estudos de Begnami (2004, p. 07),

[...] a escolarização é uma reivindicação dos agricultores e se coloca no campo do direito e, na época, a universalização obrigava apenas as quatro séries primárias, garantidas pela Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor na época. As comunidades rurais sem escola básica do campo e sem política definida, apropriada à educação rural, colocam essa demanda para a EFA como uma alternativa frente a uma situação que era caótica em todo o país.

Esse momento é apenas a ponta de um iceberg, que, no fundo do oceano se mostra gigantesco. Como enfatiza Ribeiro (2010), a educação no meio rural nunca foi alvo concreto e prioritário do Estado brasileiro. As ações e programas para com a educação manifestaram-se apenas como pontuais e dentro do fluxo de movimentação do capital, ou seja, muito mais de adequação ao sistema capitalista do que de mudança social.

Para a autora, a educação rural inicia sua trajetória como política de Estado em meados dos anos 1930, durante o governo Getulista. Apoiados nas teorias da Escola Nova surgiram intervenções que propunham uma escola associada à produção agrícola, reconhecida pelas populações do campo com a intenção de manter os jovens junto às propriedades familiares. O chamado “ruralismo pedagógico” convencionou-se como um estímulo à permanência no campo, num momento histórico de crise decorrente do período entre as grandes guerras mundiais, o que também se observa nos estudos de Fernandes e Molina (2005, p. 62) ao resgatarem o caráter salvacionista da educação rural nessa época.

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do

campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura.

Os anos que sucederam esse período foram de intensas movimentações militares no mundo, o que propiciou, segundo Hobsbawm (2008), uma economia altamente produtiva, influenciando políticas internacionais de controle dos conflitos sociais e posteriormente de desenvolvimento industrial (RIBEIRO, 2010).

De acordo com Ribeiro (2010), entre os anos de 1950 até o início dos anos 70, a educação no campo se deslocou no sentido da vocação rural brasileira, influenciada pela política nacional desenvolvimentista, orientada pelo capital internacional. O campo passa a ser potencial de mão-de-obra para a indústria e consumidor das mercadorias do sistema. A própria Reforma Agrária, como reforça Ribeiro (2012, p. 295), nessa época, assumiu o interesse das classes dominantes, que

[...] visando à modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc; [...] requeria certa escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária.

Essas mudanças no cenário mundial recaíram incisivamente no campo brasileiro, mostrando-se, por vezes, contraditórias, como, por exemplo, nas intervenções do extensionista rural e do técnico agrícola voltados mais aos interesses do sistema global de produção do que para as necessidades do povo (RIBEIRO, 2010).

Assim, como nos aponta a autora, a maioria das políticas sociais que objetivavam o campo não compreendia o território rural como sendo um espaço múltiplo e formado por sujeitos capazes de refletir sobre a realidade que os cerca. O que se viu foram intervenções que desestruturaram o modo de vida camponês, com visões abstratas e generalistas que pouco contribuíram com o processo de autonomia e desenvolvimento do local.

A terceira fase da pedagogia da alternância no Brasil é compreendida, segundo Begnami (2004, p. 08), entre os anos 80 e 90, inaugurando um momento diferenciado com a criação de associações, envolvendo de fato as famílias, diferentemente do que aconteceu no Espírito Santo com o MEPES.

A experiência da AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia) inaugura uma nova fase na história das EFAs no Brasil, pois, apesar de haver uma forte presença de liderança religiosa, todas as EFAs são criadas a partir de uma associação envolvendo de fato e de direito as famílias nos processos de gestão das escolas, contrapondo o modelo inicial das escolas capixabas ligadas ao MEPES (2004, p.08).

Esse período também foi marcado por grande expansão das EFAs em todo o país, com destaque para as escolas criadas na Bahia e no Amazonas, na década de 1970. Na segunda metade da década de 80 surgiram EFAs nos estados de Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá, além da organização que congrega as EFAs em nível nacional, a UNEFAB, (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas), em 1982 (BEGNAMI, 2004).

A expansão das EFAs coincide com momento de intensa mobilização social no país. A segunda metade dos anos 80 significou, para muitos, o ascenso das lutas de massa, desencadeando o surgimento de diversas organizações⁷ sociais no campo e na cidade, o que veio a conectar a luta, muitas vezes isolada do acesso à escola, a um contexto muito maior de organização e enfrentamento.

Já a quarta fase é estendida até os dias atuais, iniciando-se nos anos de 1990. Para Begnami (2004) é uma etapa de desafios e novos horizontes, destacando o papel da SIMFR (Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural) na contribuição com a expansão e consolidação dos CEFFAs pelo mundo e que no Brasil, intensificou-se a partir de 1993. A conjuntura nessa época aponta para uma série de mudanças que orientaram as ações das EFAs em nível nacional. Para Begnami (2004, p. 11-12) a parceria estabelecida com a SIMFR foi orientada justamente,

1. A partir de um contexto socioeconômico rural apresentado⁸; 2. Pela nova conjuntura educacional que muda com a LDBEN N° 9394/96; promulgada em 1996 e as novas diretrizes: a do funcionamento, como o FUNDEF – e o Decreto n° 2208/97 que regulamenta o funcionamento da educação profissional entre outras resoluções e decretos federais e estaduais; 3. Pela situação de isolamento de muitas EFAs pelo interior do país com o forte risco da descaracterização da proposta, pela falta de intercâmbio, formação pedagógica dos monitores e a maior implicação das famílias na gestão das associações; 4. Pela expansão das EFAs, sobretudo, para o ensino médio e profissionalizante.

Nesse processo de difusão, as EFAs passam então a se organizar fortemente em associações a nível local, regional e nacional. Segundo dados de Begnami (2011) em pesquisa sobre “a educação média e profissional em alternância”, atualmente no Brasil os CEFFAs se distribuem no território em Redes. Sendo elas a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil) com sede em Brasília que congrega 55% dos 268 Centros

⁷ É nos anos de 1980 que surgem o Partido dos Trabalhadores, a Central Única dos Trabalhadores, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, além de organizações populares ligadas a Igreja católica inspiradas na Teologia da Libertação, como as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base).

⁸ Segundo Begnami (2004, p. 10) o cenário rural passa por evoluções e modificações, sendo elas “inovações técnicas e desigualdades sociais; abertura dos mercados; diminuição do crescimento da demanda agrícola mundial; a pobreza e o meio ambiente”.

Educativos; a ARCAFAR Sul (Associações Regionais das Casas Familiares Rurais), com sede no Paraná, com 27% e a ARCAFAR NE/ NO, com sede no Maranhão com 18% do total (BEGNAMI, 2011).

A base para que essas organizações a nível nacional se sustentem está justamente na organização local e regional por Estados. No caso das EFAs, a UNEFAB a partir da metade dos anos 90, buscou fortalecer e fomentar novas associações, sendo elas: AECOFABA-Bahia; AEFACOT – Centro-Oeste e Tocantins; AEFARO – Rondônia; AMEFA – Minas Gerais; FUNACI – Fundação Padre Dante Civiero; IBELGA – Instituto Belga de Nova Friburgo - Rio de Janeiro; MEPES – Espírito Santo; RACEFFAES – Espírito Santo; RAEFAP – Amapá; REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi- Árido; UAEFAMA – Maranhão (BEGNAMI, 2004).

Assim, as organizações de base das EFAs têm por objetivo coordenar e assessorar todas as questões que envolvem a escola. Mas sabe-se que nem sempre os objetivos correspondem à prática, mesmo porque os limites e as potencialidades do lugar orientam as ações dos que conduzem os processos. O que temos então, segundo os construtores da pedagogia da alternância, é uma gama de organizações estruturadas em torno de Associações locais e regionais, regidas pela base metodológica da alternância de tempos e espaços de aprendizado que sustenta um complexo sistema educativo (GIMONET, 1999; 2007; CALVÓ, 1999; BEGNAMI, 2004).

1.4 As visões sobre Alternância: Os CEFFAs e o projeto educativo dos Movimentos Sociais do Campo

A primeira corrente filosófica a influenciar a pedagogia da alternância foi o Personalismo de Mounier, com sua centralidade no indivíduo. Portanto, no contexto histórico da França de 1935, as ações católicas humanistas e a filosofia personalista deram os primeiros rumos para a formulação teórica da alternância (GIMONET, 1999).

O Personalismo foi uma corrente da filosofia que influenciou significativamente a pedagogia da alternância, principalmente porque se constitui por uma grande valorização da pessoa humana, o que caracteriza o pensamento de Mounier. Esse pensamento, muito difundido na época, deslumbrou muitos pensadores católicos, que por sua vez foram responsáveis pelas influências na alternância das MFRs (RIBEIRO, 2010).

Para Ribeiro (1999, p.427), a alternância praticada pelos CEFFAs se constituiu ao longo de sua trajetória, influenciada também pelo Escolanovismo que em suas bases propõe uma educação voltada para a experiência, para o indivíduo e para a ação.

A Escola Nova [...] sustentada pelo desenvolvimento científico tecnológico, ao contrário da escola tradicional, que é idealista, propõe a atividade como núcleo da educação escolar. Aprender a lidar com problemas concretos seria o método mais avançado para formar uma personalidade capaz de integrar-se à sociedade de forma criativa e democrática.

Assim, a alternância terá como contribuição da Escola Nova os métodos ativos para os trabalhos educacionais e o foco no estudante e nas suas necessidades, se diferenciando da escola tradicional, onde o centro é o professor, e o estudante se coloca como mero receptor do conhecimento. Nesse sentido, a alternância necessita de um aparato metodológico que possibilite a atividade como centro da ação educativa.

Dessa forma, para dar concretude à pedagogia da alternância, as escolas são orientadas a utilizar vários instrumentos pedagógicos, que segundo Begnami (2010) surgiram da prática e das reflexões de pedagogos orgânicos ao movimento dos CEFFAs. Os instrumentos são o Plano de Estudo, Caderno de Acompanhamento, Caderno da Realidade, Tutoria, Visita às famílias/comunidade, Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Colaborações externas, Estágios, Serões, Viagens de estudo, Colocação em Comum, Caderno Didático, Avaliações e Atividades de Retorno. Podemos apontar que esses instrumentos refletem aquilo que Ribeiro (2009) chamou de pragmatismo e instrumentalização da “educação para ação”, aclamados pela Escola Nova. Esses instrumentos são evidenciados pela autora nas referências dos CEFFAs ao Construtivismo do biólogo suíço Jean Piaget e sua crítica severa à maneira como se processa o ensino e a aprendizagem no tradicionalismo escolar.

Entendendo que na escola tradicional “o papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade”, Leão (1999, p. 190) analisa essa escola como simplificadora do conhecimento socialmente produzido, que é meramente transmitido ao aluno através do método expositivo. Isto mostra contrário à propositura de Piaget que vê no interacionismo, ou seja, na relação orgânica entre o sujeito e o meio ambiente, condição profícua para situações problematizadoras (LEÃO, 1999).

Piaget (2000, p. 61) em seu livro “Para onde vai a educação?”, sinaliza para uma escola que seja o centro da atividade com alternâncias entre o trabalho em grupo e o individual, ou uma “ comunidade de trabalho”, focado nos métodos ativos

[...] que são os únicos capazes de desenvolver a personalidade intelectual, pressupõem necessariamente a intervenção de um meio coletivo ao mesmo

tempo formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas.

É sobre essa crítica que se assenta a pedagogia da alternância, colocando a experiência do estudante como “ponto de partida do processo de aprender” (GIMONET, 2004, p. 24). A construção do conhecimento se processa de maneira diferenciada e o estudante passa de passivo a ativo e há uma reciprocidade na transmissão das ideias do outro (LEÃO, 1999).

Dentre as teorias que centram as discussões pedagógicas em análises psicológicas e vê maior relevância no estudante no processo educativo, a teoria construtivista piagetiana é, segundo Ribeiro (2009), a de maior influência nas pesquisas relacionadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância. Assim, essa visão de educação critica de forma enfática o modelo tradicional de escola, fundado na memorização e na transmissão de conteúdos. Visa estabelecer uma nova ordem na qual a atividade é o centro da educação, “capaz de formar personalidades que se integrem à sociedade de forma criativa e democrática” (RIBEIRO, 2009, p.427).

Aliás, a democracia é uma das idealizações do Escolanovismo. John Dewey em suas concepções educativas, influenciado por Jean Piaget, entende a liberdade associada à democracia liberal e o acesso à educação como garantia para o pleno exercício da cidadania, o que proporcionaria liberdade de participação na sociedade. Estas concepções também são evidenciadas na Declaração de Independência dos Estados Unidos (RIBEIRO, 2009).

Para Ribeiro (2009), a Escola Nova, possuidora dos ideais da Ilustração, explicita um conceito abstrato de ser humano por desconsiderar os processos contraditórios do modo de produção capitalista. Essa corrente pedagógica almeja, dentro de seus limites, uma cidadania ativa em uma sociedade liberal burguesa, objetivada, portanto, pelo capital.

Nesse sentido, a pedagogia da alternância praticada e construída pelos CEFFAS possui grande referência na ideia da educação focada na experiência, na formação integral, na instrumentalização pedagógica e na liberdade sem buscar, no entanto, o entendimento total, histórico e político da sociedade, como propõe o materialismo dialético. Ou seja, suas bases teóricas não enxergam o movimento das contradições e os conflitos entre as classes sociais.

Enfim, os responsáveis pelo arcabouço teórico da pedagogia da alternância centram-se no personalismo de Mounier, no “aprender a aprender” de Piaget, na educação como ação de John Dewey e também no pensamento complexo de Edgar Morin (RIBEIRO, 2009).

Edgar Morin é um sociólogo contemporâneo que foca suas discussões na complexidade da vida, criticando profundamente a fragmentação do conhecimento. Como sintetiza Ribeiro (2009, p. 430),

A complexidade proposta por Edgar Morin, portanto, é uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos que busca a superação do reducionismo peculiar à pesquisa científica, abrindo espaço à aceitação do caos como possibilidade de criação de novos ordenamentos e novas invenções.

É por esses caminhos do complexo que a pedagogia da alternância ganhou contribuições na contemporaneidade, onde a incerteza de um mundo conturbado e caótico pode fazer aflorar no ser humano a sua criatividade. Mas, segundo Ribeiro (2009), essa proposta contém certa fragilidade, pois não explicita as contradições do modo de produção vigente, visualizando apenas um mundo de incertezas e que por vezes, leva ao conformismo perante a realidade, como se nada restasse fazer para transformá-la.

Para Ribeiro (2009, p. 430),

Cabe ao indivíduo enfrentar o caos e a incerteza próprios da complexidade, respondendo ao desafio de buscar e não encontrar emprego, sem, no entanto, modificar o sistema que origina a produção do desemprego e a miséria social de milhões de pessoas no mundo. Ou mesmo conformar-se em conviver com esta incerteza [...].

O embasamento teórico da alternância, na atualidade, compõe as orientações pedagógicas e sustenta seus princípios que garantem a congregação das experiências em pedagogia da alternância no CEFFAs. Esses Centros realizam seus trabalhos com referência em quatro pilares de atuação (Desenvolvimento do Meio; Formação Integral; Alternância e Associações) que vem, ao longo da história de mais de 70 anos de construção, garantir certos princípios de uma relação direta com a família/ comunidade de forma coletiva.

Desse modo, toda a atuação política e pedagógica das CFRs, das EFAs e das Escolas Comunitárias são orientadas pelos CEFFAs através desses pilares fundamentais, ressaltando que ocorrem variações e nuances, evidentemente pela diversidade com que a pedagogia da alternância se depara nos inúmeros territórios onde se manifesta. Ou seja, há que se refletir sobre os locais onde se funda essa proposta educativa, entendendo que receitas prontas nem sempre correspondem às necessidades reais.

No Brasil, registramos outras importantes experiências que tratam de articular o aprendizado escolar com a vida e a realidade no campo, sendo estas as que são praticadas nas escolas básicas e em nível de graduação e pós- graduação do MST e da Via Campesina-Brasil que, de modo geral, também alternam situações de aprendizado na escola e na família ou comunidade, mas que possuem diferenciações quanto às práticas dos CEFFAs.

Segundo Ribeiro (2010), a proposta educativa dos Movimentos Sociais é associar o aprendizado escolar e a educação com a luta pela terra, entendendo que o processo da conquista do território pela Reforma Agrária se associa a um todo maior, em que,

necessariamente a educação deve estar presente. Um exemplo dessa questão é o processo evidenciado pelo MST, cujo surgimento coincide com a organização do Setor de Educação do Movimento, no ano de 1987, na cidade de São Mateus-ES (KOLLING et al, 2012).

No que diz respeito à alternância em si, a proposta dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) buscam suas referências teóricas e metodológicas na base marxista do entendimento do trabalho. Retomam as lutas operárias dos primórdios da industrialização, que focaram as condições de trabalho e a educação dos filhos dos trabalhadores, propondo um ensino que se associe à instrução, além de absorverem as experiências de educação coletiva e emancipatória desenvolvida na Rússia, na Revolução Bolchevique. Dessa maneira, compreendem que a educação deve se articular dialeticamente com o trabalho produtivo numa perspectiva de formação humana omnilateral (RIBEIRO, 2010).

Para Machado (2003), a educação associada ao trabalho é a relação capaz de colocar a escola no centro da vida, pois o estudo do trabalho humano poderá recolocar o aprendizado escolar dentro do processo socialmente produtivo. Essa concepção da autora nos revela uma das diferenciações entre a pedagogia da alternância dos CEFFAs e a alternância conduzida pela Via Campesina- Brasil. Na perspectiva do MSC, há um nítido recorte histórico e político que busca suas referências no trabalho sob o prisma do materialismo histórico e dialético, visando, portanto, superar os antagonismos e a sociedade de classes.

Como nos aponta Ribeiro (2010), a possível superação da alternância dos CEFFAs pela alternância praticada pelos MSC é justamente essa inspiração e as reflexões sobre as experiências históricas da relação entre trabalho e educação realizadas na Rússia de 1917. Um momento revolucionário e de intensa produção, visto a demanda de se estruturar uma nova sociedade fundada no socialismo.

Nessa época destacam-se autores como Nadejda Krupskaya Konstantínovna (1869-1939)⁹ revolucionária russa que contribuiu com a organização do ensino na Rússia socialista;

⁹ “Nascida em São Petersburgo, em 26 de fevereiro de 1869, Nadejda Krupskaya Konstantínovna foi uma grande revolucionária russa, além de professora e escritora. Seu primeiro contato com o marxismo revolucionário se deu ainda muito cedo, quando, quase como todos os jovens de sua época, participava de ações e movimentos clandestinos contra o czar. Em 1894, conhece Lênin, com quem se casou em julho de 1898. Com ele viveu até o dia da sua morte, acompanhando em cada exílio, da Sibéria à Suíça, e durante a sua grave doença. De suas atividades no Partido Bolchevique, destacam-se os cargos de secretária da fração bolchevique ainda no Partido Social-Democrata Russo (POS DR), secretária do Conselho do jornal Iskra. Na Rússia pós-revolução de Outubro, foi responsável pela organização e desenvolvimento do sistema de ensino. Foi, Krupskaya, também, quem iniciou a organização do sistema de bibliotecas da União Soviética. Ainda hoje, a Rússia tem alguns dos maiores e melhores acervos de livros do mundo. Após a morte de Lênin, em 1924, juntou-se à Oposição de Esquerda. Com os expurgos estalinistas - que levaram ao assassinato os principais líderes do grupo oposicionista - Krupskaya afastou-se do grupo. Os estalinistas a isolaram politicamente”. Disponível em <http://www.pstu.com.br>, Acesso em: 11mar. 2012.

Moisey Pistrak (1888- 1940) e Vladimir Ilitch Lenin (1870- 1924), que relacionaram o trabalho na indústria com a escola, enfatizando o processo de desenvolvimento industrial com vistas a alcançar o comunismo na União Soviética (RIBEIRO, 2010).

Além desses autores, o pedagogo ucraniano Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) contribuiu com esse processo de modo diferenciado, pois realizou seus trabalhos na Colônia Gorki na Rússia com jovens marginalizados, associando a superação e inclusão através do trabalho agrícola (RIBEIRO, 2010). Makarenko em seus “Poemas Pedagógicos” relata a sua experiência na Colônia, enfatizando a escola numa perspectiva do trabalho coletivo tendo como base de desenvolvimento o trabalho com a terra. Para Luedemann (2002, p. 222) o trabalho de Makarenko focava “uma minoria de crianças que viviam nas ruas, roubando ou prostituindo-se, e uma maioria de crianças que trabalhavam em subempregos e fugiram de casa”.

Assim, quando a experiência da coletividade proposta por Makarenko na Rússia é trabalhada pelos MSC, ela se coloca como um componente que faz parte da “estratégia de inserção, de organização e funcionamento da escola”, em que enfatiza a necessidade da participação livre dos envolvidos, com objetivos e rumos comuns, privilegiando os interesses do grupo aos interesses individuais, almejando a solidariedade de classe (ITERRA, 2004, p. 44).

Outra questão importante é a intervenção da Igreja. O papel da Igreja de confissão cristã no processo constitutivo das organizações que constroem alternância, tanto dos CEFFAs quanto dos MSC, foi determinante. No que tange a proposta organizativa dos MSC, a referência histórica do seu processo de constituição política está no Concílio Vaticano II de João XXIII, nos documentos das Conferências do Episcopado Latino-americano (CELAM), realizados na Colômbia e no México nos anos de 1970 e a valorosa contribuição da Teologia da Libertação, do jesuíta peruano Gustavo Gutiérrez. Já no caso das EFAs e das CFRs, sua criação teve grande influência da Doutrina Social da Igreja, observado, como dito anteriormente, no próprio estatuto do MEPES e na articulação da primeira EFA no Espírito Santo (RIBEIRO, 2010).

Segundo o Caderno nº 9 do ITERRA (2004), a educação que os MSC objetivam está intimamente relacionada com a realidade social e seu movimento dialético. Para os sujeitos em questão, a base material do entendimento da sociedade é a luta de classes e sua dinâmica histórica e, sendo assim, para a produção do conhecimento é fundamental conhecer a realidade e ter vínculos orgânicos com a produção, com a política e a cultura. Nesse sentido,

ao longo da caminhada de luta dos MSC, a educação se constituiu como um instrumento de conscientização e organização política, com vistas à emancipação dos sujeitos.

A compreensão de que a educação está associada a um projeto de sociedade socialista é a diferenciação que se mostra mais gritante entre a alternância praticada pelos MSC e pelos CEFFAs. E isso se verifica no embasamento teórico dessas propostas. Mesmo porque, a referência teórica dos CEFFAs está ainda sob os limites do próprio sistema capitalista (TRINDADE, 2010).

Segundo Ribeiro (2010), para os Movimentos que integram a Via Campesina, a educação é considerada integrante da engenharia social, pois se constrói no dia-a-dia e se realiza coletivamente. Há, nesse sentido, o entendimento de que o sistema de alternância praticado por essas organizações está embutido muito mais numa pedagogia social ou da cooperação, que tem como referência o projeto socialista de sociedade, do que uma pedagogia que foque exclusivamente a alternância, enquanto um método educativo, como ocorre com os CEFFAs.

No caso específico do MST, a educação não se dissocia de sua história de reivindicações sociais. Suas ocupações de terra estão sempre associadas à participação das famílias, o que traz desde o embrião de sua criação, a necessidade de se trabalhar a educação, se configurando como tarefa nos acampamentos de reforma agrária, tanto com jovens, adultos quanto com as crianças (KOLLING, 2002).

Para Kolling (2002), a necessidade de formar os educadores para atuar nos assentamentos e acampamentos foi também outra tarefa histórica do Movimento, que impulsionou a criação de cursos de Magistério em 1990, de Pedagogia da Terra na UNIJUÍ e na UNEMAT, em 1998, na UERGS em 2002, todos funcionando nos períodos das férias, o que de início se configurou como necessidade e, posteriormente, como um princípio.

O autor evidencia questões que para o MST são fundamentais quando se propõe a construir a Educação do Campo. As práticas de educação, para ele, estão sempre relacionadas a um olhar sobre o educando, de modo a perceber suas necessidades e também de que maneira podem contribuir com o próprio Movimento. Pressupõe vivenciar, durante o curso, o projeto e o método pedagógico da escola e que a organização deseja concretizar; a necessidade de inserção dos educandos na organicidade do Movimento durante o curso e participação ativa no Coletivo de Educadores, num acompanhamento permanente de suas ações (KOLLING, 2002).

Nessas diferenciações é possível verificar que há uma nítida divergência político-pedagógica que, segundo Ribeiro (2010), reflete na própria ação pedagógica tantos dos

CEFFAs quanto da Via Campesina. E para ela, essa percepção se agudiza na medida em que penetramos nas contradições da alternância e na discussão de que projetos de sociedade estão vinculados.

No caso dos MSC, a sua proposta educativa se orienta pelo Método Pedagógico, que é o caminho em permanente construção que visa à formação humana omnilateral, tendo como referência a articulação das matrizes pedagógicas (ITERRA, 2004). Segundo o ITERRA (2004), essas matrizes pedagógicas se apoiam na educação popular, referenciada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; na formação político-ideológica visando o socialismo, embasados nos estudos de Marx, Anton Makarenko e Plekhanov; na compreensão do trabalho como princípio educativo, de Moisey Pistrak, Makarenko e Marx; na coletividade como sentido para humanização evidenciada por Makarenko na Colônia Gorki; na capacitação massiva dos camponeses baseado em Clodomir Santos de Morais¹⁰ e por fim, tem na Pedagogia do Movimento, de Roseli Caldart, aporte para declarar o caráter educativo dos MSC, ou seja, a dinâmica da luta social como base do processo educativo.

Partindo disso, o processo educativo dos MSC acontece na medida em que as lutas e manifestações em prol da Reforma Agrária se desenrolam no movimento histórico. Não existem receitas prontas e sim uma caminhada de acúmulos teóricos, metodológicos e organizativos que visualizam um horizonte estratégico de transformação radical da sociedade, onde a educação é fundamental. Nesse sentido, para Ribeiro (2010, p. 326) a educação proposta por essas organizações populares evidencia “a ocorrência de processos em construção de uma pedagogia social, associada a um projeto popular de sociedade”.

O Método Pedagógico proposto por esses sujeitos históricos se configura, segundo o Iterra (2004, p. 19), como “o jeito de colocar em movimento a formação humana” e para tanto, resulta em alguns elementos indispensáveis a sua concretização, como por exemplo, a Engenharia Social retirado do Método do Laboratório Experimental de Clodomir Santos Morais e que, segundo Ribeiro (2010) é assim chamado porque encara o processo educativo como permanente construção coletiva.

Desse modo, os MSC veem a educação como ferramenta de transformação social e tratam de inseri-la no dia-a-dia de sua organicidade, ou seja, na dinâmica do próprio Movimento, na sua estrutura organizativa e na coletividade desse processo. Para o Iterra

¹⁰ Clodomir Santos Morais foi um dos dirigentes das Ligas Camponesas de Julião e contribuiu com elaborações a cerca da capacitação massiva dos camponeses/as. Para maior entendimento de seu trabalho consultar Fernanda Thomaz (2009) “A organização do trabalho camponês na visão de Clodomir Santos de Morais”. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Thomaz_F.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2011.

(2004, p. 33), essa dinâmica “quer dizer coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção coletiva”. Por isso é que, fazer parte da organicidade da escola e do próprio Movimento são orientações pedagógicas, para que assim não se descole os interesses da educação da mudança social.

No caso das EFAs e das CFRs, a inserção coletiva na estrutura organizativa escolar faz parte dos instrumentos pedagógicos, que são fruto da abordagem metodológica e teórica dos CEFFAs influenciada pelo aparato da Escola Nova e seus “métodos ativos” (RIBEIRO, 2009). Diferencia-se do Método Pedagógico dos MSC que, para o Iterra (2004) é a inserção em uma estrutura orgânica como forma de organização dos educadores e educandos tendo como base a própria organização do Movimento adaptado a uma escola.

Os instrumentos pedagógicos dos CEFFAs são atividades que coordenam as ações na Sessão escolar e na Sessão familiar desenvolvidos, em tese, por estudantes, educadores, monitores e funcionários, que, bem como a estrutura orgânica proposta pelos MSC, contribuem para o funcionamento coletivo da escola tendo como horizonte a conscientização e mudança de postura frente à necessidade do trabalho em grupo.

Para Gimonet (2007, p. 31), os instrumentos, as atividades, as técnicas significam uma “partilha do poder educativo”, sendo resultante dos princípios e finalidades da própria pedagogia da alternância. Para o autor, são

[...] atividades e instrumentos de investigação dos espaços-tempos e experiências familiares, profissionais e sociais; atividades e instrumentos de junção entre o meio de vida e o CEFFA; atividades e instrumentos que dão acesso aos dados e disciplinas dos programas acadêmicos e de unificação dos saberes; atividades e instrumentos de avaliação; uma organização temática das sequências da alternância como unidades de formação; uma orquestração do conjunto do percurso dado pelo Plano de Formação; uma organização específica das semanas de formação no CEFFA (planejamento semanal); atividades e instrumentos de relacionamento entre os co-formadores.

No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo nos CEFFAs e nos MSC, Ribeiro (2010) afirma que a diferença entre as duas propostas está na referência histórica. Segundo a autora, no caso da pedagogia da alternância dos CEFFAs, o trabalho é a possibilidade de realização de uma formação humana integral na medida em que ela articula as atividades produtivas ao ensino formal. Para os MSC, a questão do trabalho aparece de um modo mais aprofundado e questionador. Segundo o Iterra (2004, p. 27), o trabalho além de um princípio educativo, se coloca como um princípio filosófico e pedagógico, uma concepção

marxista do entendimento do trabalho que foca aquele socialmente útil e com a participação e colaboração de todos.

Em síntese, a relação educação/trabalho praticada pelos MSC tem como foco a emancipação dos sujeitos, no sentido de superar os antagonismos de classe e a exploração do ser humano pelo ser humano. Já as EFAs e as CFRs, essa relação se faz presente como uma maneira de contribuir para a fixação do jovem no campo, pela sua formação humana e técnica, com vistas ao desenvolvimento do meio, a associação comunitária, o empreendedorismo e o protagonismo juvenil.

A alternância praticada pelos MSC é um componente do processo educativo, que se encontra em construção permanente e coletiva, assumindo um caráter diferenciado da pedagogia da alternância praticada pelos CEFFAs, inclusive se propondo a superá-la (ITERRA, 2004; RIBEIRO, 2010). Assim, o regime ou sistema de alternância, é formado por dois períodos, sendo o Tempo Escola (TE) que acontece na escola e em atividades no campo, e o Tempo Comunidade (TC) que se configura como um momento de socialização do aprendizado, de pesquisas em campo, dando continuidade aos trabalhos do TE e tendo, o enraizamento com o Movimento de origem, como caráter marcante desse período –“o MST é o pedagogo do TC” (ITERRA, 2004, p. 21).

Assim, podemos observar nesses estudos, que para os MSC a alternância não se configura como central no processo educativo como no caso dos CEFFAs, onde a própria pedagogia da alternância se coloca como a condição maior para o desenvolvimento da proposta educativa. No caso do Método Pedagógico dos MSC, ele abrange princípios educativos e matrizes pedagógicas, onde a alternância surge como um componente da “Engenharia Social”, na perspectiva de realizar uma educação que vise, junto às lutas de massas, superar a sociedade capitalista (ITERRA, 2004).

CAPÍTULO II

ARTICULAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DO CAMPO

Procuraremos, ao longo desse capítulo, abordar a articulação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, entendendo as contradições sociais que, por um lado, impedem avanços concretos no âmbito da transformação radical da sociedade e que, por outro, superam essa problemática provocando sínteses históricas emancipatórias de uma educação associada ao trabalho socialmente produtivo. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos fornecerão as bases materiais para o entendimento da lógica determinante do capital, do trabalho operado em nossa sociedade e dos processos educativos vinculados a tais determinações históricas, procurando estabelecer conexões com a Educação do Campo, com a alternância de tempos/espços de aprendizado e com o Ensino Médio Integrado.

2.1 O trabalho na sociedade capitalista

“A origem do mundo”

A guerra civil da Espanha tinha terminado fazia poucos anos, e a cruz e a espada reinavam sobre as ruínas da República. Um dos vencidos, um operário anarquista, recém-saído da cadeia, procurava trabalho. Virava céu e terra, em vão. Não havia trabalho para um comuna. Todo mundo fechava a cara, sacudia os ombros ou virava as costas. Não se entendia com ninguém, ninguém o escutava. O vinho era o único amigo que sobrava. Pelas noites, na frente dos pratos vazios, suportava sem dizer nada as queixas de sua esposa beata, mulher de missa diária, enquanto o filho, um menino pequeno, recitava o catecismo para ele ouvir. Muito tempo depois, Josep Verdura, o filho daquele operário maldito, me contou. Contou em Barcelona, quando cheguei ao exílio. Contou: ele era um menino desesperado que queria salvar o pai da condenação eterna e aquele ateu, aquele teimoso, não entendia. — Mas papai — disse Josep, chorando — se Deus não existe, quem fez o mundo? — Bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando — Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros. (EDUARDO GALEANO, 2002).

O processo do trabalho nas sociedades humanas sempre preconizou atividades essenciais dirigidas a determinados fins, visando o desenvolvimento da própria espécie (VÁSQUEZ, 2011). Representou, em larga escala, uma característica própria do ser humano que é a de processar transformações na ordem das relações sociais e nas relações com os ecossistemas.

Desse modo, ressalvadas as divergências teóricas com relação ao assunto, o trabalho está no cerne do modo como são estabelecidas as relações entre os humanos, como constroem seus conhecimentos e seus saberes, como se relacionam com a natureza ou como os bens materiais se transformam, como dividem esses materiais substanciados da terra ou se há relações de troca. Assim, estudar o trabalho é estudar a evolução da sociedade humana.

Nessa perspectiva, o trabalho se apresenta como “uma atividade criadora que desenvolveu a própria espécie humana (...) retirou o ser humano do seu estado natural (animal)” (GONÇALVES, 2008, p. 89), o que só foi possível acontecer através de atividades práticas orientadas a um determinado fim, como uma ação que projeta antes de tudo, e a torna diferente de qualquer outro trabalho realizado por um animal social (MARX, 2008), pois, como afirma Vásquez,

Toda a ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade. O fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade. Pelo fato de traçar um fim, adoto certa posição diante dela (2011, p. 223).

Assim, o ser humano produz os meios de satisfazer suas necessidades através do trabalho e “produz transformações objetivas na realidade e humaniza o próprio homem, que se objetiva no processo de apropriação, transformação da natureza, transformando-se subjetivamente” (MACHADO, 2003, p.102). Ou nas palavras de Marx (2008, p. 218), o trabalho é “condição necessária de intercâmbio material entre o homem e a natureza; condição natural eterna da vida humana”.

No caso das sociedades capitalistas, o trabalho adquiriu uma expressão diferenciada e passou de condição de humanidade à desumanidade, de positividade a negatividade. Transformou o ser humano e suas relações sociais em coisas, conduzindo-o a um estranhamento perante sua própria espécie, à sua história e ao seu meio natural, estabelecendo um antagonismo inerente ao funcionamento do sistema capitalista: a existência do trabalhador e do não trabalhador.

Enquanto na perspectiva apontada por Marx (2008, p. 211) o trabalho é “processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”, no sistema operado pelo capital, o trabalhador passa de autônomo, livre e criativo a um ser cativo desse processo, imprimindo nessa relação uma grandiosa contradição social.

Assim, mesmo o ser humano tendo em suas mãos o poder transformativo de seu meio, realizado através do trabalho, na sociedade capitalista o trabalhador não possui os produtos e nem mesmo controla o processo do seu trabalho, ou seja, tudo é “propriedade do capitalista, não do produtor imediato” (MARX, 2008, p.219). Apesar de produtor, fica sob o jugo de quem controla os meios da produção ou o instrumental de trabalho, toda a riqueza produzida. Nesse processo predomina o “consumo da força de trabalho pelo capitalista (...) o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho” (MARX,

2008, p. 219). Ou seja, trabalha-se, produz-se riqueza, mas esta não pertence a todos enquanto espécie, enquanto humanos. Disso decorre a exploração que gera desigualdade.

Dessa maneira, como reforça Freitas,

Desde o surgimento desse modo de produção a concentração das riquezas nas mãos da burguesia é exorbitante, em contrapartida os trabalhadores, que são os que realmente produzem, desde a alimentação até as mais altas tecnologias [...] não têm acesso à sua própria produção (2008, p. 99).

O que temos, então, é todo um processo subordinado às mãos do capitalista, que domina desde a compra da força de trabalho até o produto final, levando o trabalho a se tornar algo escravizador e alienante, pois as relações se rebaixam ao nível das coisas e da mercadoria, agudizando a desumanização do ser humano (MARX, 2008). De acordo com Saviani (2003), essa contradição acontece na medida em que o trabalho, constituinte máximo da atividade humana, se transforma na sociedade capitalista em negação e em degeneração do ser humano, ou seja, de afirmação e consciência plena de humanidade, passa nesse atual estágio das forças produtivas a ser algo indesejável, algo depreciativo da espécie, por todas as condições desiguais e exploratórias que caracterizam o mundo do trabalho.

Para Machado,

[...] o trabalhador não se sente realizado naquilo que faz por não desenvolver livremente suas potencialidades criativas, por isso sente-se deprimido e exausto. O trabalho é tido como uma obrigação, servindo apenas para satisfazer algumas necessidades de sobrevivência (2003, p. 103).

Como afirma Marx (2008), sob a ótica capitalista, o trabalho acaba por alienar o ser humano de si mesmo, invertendo os valores sociais e fazendo com que o capital predomine sob o trabalho, tornando o trabalhador seu escravo.

Com o avanço do capitalismo e a afirmação da propriedade privada, a divisão do trabalho se desenvolve separando dos trabalhadores de tudo aquilo que os insere por completo em sua vida social, ou seja, o separa da cultura, do conhecimento, da política, das artes, que passam de algo comum, a monopólio das classes dominantes. Para Dangeville (1978, p. 10) “à medida que a divisão do trabalho se desenvolve, o saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizadas pelas classes dominantes”. Manifesta-se dessa forma o processo de alienação.

A alienação, parte integrante da propriedade privada e da divisão do trabalho, passa a aparecer tanto no processo do trabalho em si como em seu produto final, impedindo que o ser humano tome consciência de suas atividades produtivas e da realidade concreta. As relações passam a ser coisificadas e fetichizadas e sua essência passa a ser confundida com a

manifestação dos fenômenos, mesmo que no fenômeno a essência esteja contida (KOSÍK, 1976).

De acordo com Karel Kosík (1976, p. 12), “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como, ao mesmo tempo, nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência”. Sob essa lógica, para o autor seria fundamental atingir ao máximo a compreensão do fenômeno para o entendimento da realidade concreta e para tanto, a ciência e a filosofia seriam indispensáveis para captar tanto as estruturas como o mundo dos fenômenos. Assim, para Kosík (1976, p. 15),

O mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a ‘consistência’ e a ‘validade’ do mundo real: é o ‘mundo da aparência’ (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas.

É o que, segundo Politzer (1986, p. 197-198), Engels chamou de ‘consciência falsa’, “as pessoas podem viver determinadas condições, mas a consciência que possuem pode não corresponder à realidade”, ou seja, “é enganar-se ou ser enganado acerca da sua verdadeira condição”.

Nesse sentido, o trabalho capitalista impede que a consciência do trabalhador desperte para o entendimento do sistema, suas relações exploratórias e individualizantes, fazendo com que ele passe a não se reconhecer nesse processo. Ou seja, essa alienação faz com que “o trabalhador esteja subjetiva e objetivamente em uma relação de exterioridade com seus produtos e com sua atividade” (VÁSQUEZ, 2011, p. 424).

Nas sociedades capitalistas, esse controle do trabalho por parte dos que detém os meios da produção, causa consequências nefastas ao trabalhador, e a alienação, entendida também como uma forma de dominação por parte do capitalista, é a aquela que coloca o trabalhador numa posição de indiferença frente à sua criação, impedido de se reconhecer nela, embora tenha contribuído com o processo (MACHADO, 2003). Nessa perspectiva, o trabalho que o ser humano realiza nessa sociedade, se desdobra em uma “atividade despida de sentido, alienada, aquilo que produz não serve para satisfazer suas necessidades e não contribui para o seu autodesenvolvimento” (MACHADO, 2003, p.103).

Segundo Vásquez (2011), a alienação numa abordagem marxista se centra no próprio trabalhador e não em um ser humano genérico “indiferente ao homem histórico”. Portanto, o sujeito é alienado “em uma relação prática, material” inserido na esfera do trabalho, onde o

seu conteúdo torna-se a própria desumanização do ser humano. Ou seja, para Vásquez (2011, p. 421) a alienação se conecta necessariamente ao modo de produção capitalista e

[...] implica uma relação social em virtude da qual o trabalhador e o não trabalhador aparecem em uma relação antagônica, pois o domínio dos produtos sobre o produtor nada mais faz do que expressar o domínio do não trabalhador (o capitalista) sobre o trabalhador.

Assim, a alienação, ao relacionar-se intimamente com a divisão social do trabalho, é capaz de privar o ser humano do conhecimento de si e dos outros na relação de produção, distanciando-o cada vez mais do processo do trabalho como um todo, reduzindo suas relações ao fetiche da mercadoria, implicando nos antagonismos de classe. Portanto há que se considerar a “falta de transparência dos objetos” ou coisificação que fundamentam a alienação, que por assim se apresentarem nas relações sociais negam o “caráter social, humano” do trabalho. (VÁSQUEZ, p. 432, 2011).

Sob esse aspecto, a emancipação humana se encontra na superação dessa sociedade que tem como égide a propriedade privada e a divisão social do trabalho. Para tanto, somente com a construção de novas relações sociais e novas formas organizativas de sociabilidade pautadas no trabalho consciente, coletivo, cooperado, subversivo ao esquema de relações entre coisas ou mercadorias, é que o ser humano poderá regressar a si mesmo, numa participação livre em sociedade (MACHADO, 2003).

Para Machado (2003, p. 107) esse processo de transformação radical deve basear-se

[...] na atividade social real, na organização social do trabalho, onde o trabalhador seja um sujeito coletivo e não individual, participando na produção e no consumo, realizando uma divisão social do trabalho de modo consciente, explicitando as relações sociais estabelecidas entre os homens durante todo o processo de trabalho e não apenas ao final.

O que também é apontado por Orso (2008, p. 62), quando o autor afirma que a transformação radical estaria

[...] no reconhecimento dos trabalhadores em geral [...] como classe e o reconhecimento das condições a que esta classe está submetida [...] por meio do trabalho que realizam [...] quando esta compreensão se generalizar, quando a classe trabalhadora compreender isto, quando sua consciência for tal que não mais aceite sua condição de explorado e de classe, ela própria se transformará na força material que deparará as estruturas que a produzem e construirá as condições para humanização do homem.

Além disso, se a “exploração de fato começa com a apropriação dos meios de produção” e “a partir do direito à propriedade privada as relações de exploração tornam-se direito natural”, torna-se imperiosa a necessidade do fim da propriedade privada e dos meios

de produção para que as transformações sociais ocorram de forma a superar os antagonismos de classes e a exploração do ser humano pelo ser humano (GONÇALVES, 2008, p. 69).

É sobre essas questões que o trabalho readquire seu caráter humanizador e de conscientização do próprio ser humano, haja vista que, é uma atividade histórica e “expressão tanto de uma determinada relação entre o homem e a natureza como das relações sociais em que os homens produzem (relações de produção)”, ou seja, uma práxis social e produtiva (VÁSQUEZ, 2011, p. 228- 229). Por essas questões, o trabalho torna-se categoria central de análise em todas as dimensões da vida humana (MACHADO, 2003).

2.2 O trabalho como princípio educativo

Para Frigotto e Ciavatta (2012), o trabalho como princípio educativo deriva a relação entre o trabalho e a educação. Colocam como questão central a íntima relação entre os processos educativos e os processos de produção material e imaterial. Inserem-se, portanto, em discussões que ultrapassam o entendimento da educação isolada das questões da sociedade e conseqüentemente, do sistema vigente. Para os autores, o trabalho como princípio educativo “afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (2012, p. 749).

Em uma concepção dialética e partindo da relação inegável entre os processos sociais e a educação, István Mészáros (2008) confirma que as problemáticas que atingem a educação na sociedade estão conectadas irrefutavelmente ao modo de produção capitalista. Para o autor, não há possibilidades de uma educação que seja isolada, neutra ou descolada das questões do capitalismo, pois ela fatalmente relaciona-se e modifica-se em conjunto com as forças produtivas e reprodutivas do capital. Por conta disso, o processo educativo é impregnado de valores e concepções referenciadas no sistema, mesmo que estes não se configurem abertamente a toda sociedade. Igualmente, Orso ressalta que,

[...] se a educação é a forma como a sociedade educa seus membros para viverem nela mesma, então, para compreender a educação precisamos compreender a sociedade [...] a educação submetendo-se às determinações da base material, no geral acaba contribuindo para a reprodução desta sociedade [...] ou seja, a educação tende a “ refletir” a sociedade que a produz [...] corresponde a essa sociedade, que tem na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar (2008, p. 51).

Nesse sentido, quaisquer mudanças que visem alterar por completo o quadro da educação devem passar por um processo de transformação estrutural da sociedade. Sob o prisma reformista, que propõe ‘melhorias’ na educação sem afetar a lógica da sociedade de

classes, o sistema educacional continuará sob o jugo do sistema global de produção, reproduzindo, portanto, no interior da escola, as relações desiguais e homogeneizantes do capital. Assim, Mészáros (2008, p. 25) aponta que sob essa lógica, as mudanças propostas, no máximo irão

[...] corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Olhando a sociedade sob a perspectiva da desigualdade, imbricada em relações entre os que detêm os meios da produção e aqueles que não os possuem, as reformas continuam a manter os conflitos sociais, ou seja, não superam os “fundamentos causais antagônicos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26). Os consertos e os remendos no sistema educacional funcionam como uma peneira tapando o sol quente – minimiza, mas continua queimando.

De acordo com Orso (2011, p. 225-226) nessa sociedade,

[...] o capital penetra em todos os poros da vida. Suas ações e seus tentáculos não se restringem ao campo da economia, estritamente falando. Atingem quer seja o trabalho ou o lazer, a vida privada ou pública, as relações coletivas e o campo individual, o conhecimento e a cultura, ou seja, envolve todas as dimensões da vida, o que não seria diferente com a educação.

Portanto, se nesse momento histórico presenciamos uma sociedade dividida em classes, marcada por relações sociais de produção capitalista, a escola irá reproduzir em seu interior os ditames do sistema e contribuir para a ‘popularização’ e difusão das ideias dominantes. Assim, a divisão em classes, determinada pela divisão do trabalho, irá determinar outras tantas divisões na sociedade, inclusive na educação. Para Saviani (2003, p. 248), “se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo do trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários”.

Essa inquestionável desigualdade na educação, acaba por manter o status quo na medida em que uma classe determina o que o conjunto da sociedade deve ou não aprender. A escola, enquanto espaço de reprodução social, surge justamente para concretizar essa determinação. Pode-se afirmar, então, que é no seio das relações sociais que encontramos as condições para compreender a história e suas contradições, e igualmente compreender como o ser humano realiza suas atividades, inclusive seu processo educativo. Assim, como a história atual está contida na esfera da produção capitalista, todas as concepções e interpretações sobre a vida, não passam despercebido a suas múltiplas determinações.

Nessas circunstâncias, Orso destaca que,

Falar da educação numa sociedade de classes, numa sociedade capitalista, significa dizer que ela está voltada à conservação do status quo e à legitimação das estruturas sociais vigentes. Se quisermos ter outro tipo de educação não nos resta outra alternativa senão lutar pela transformação da sociedade (2008, p. 55).

Essa transformação interpreta-se na radicalidade, pois significa mudar por completo as relações de produção e conseqüentemente as relações sociais, ou melhor, as relações que são estabelecidas em torno do trabalho socialmente produtivo, aquele compreendido como atividade em que participam ser humano e natureza se constituindo em essência, como uma ação transformadora (MARX, 2008).

O trabalho, na perspectiva apontada, não possui o recorte mercadológico adotado pelas classes dominantes, ele tem a ver com a formação humana através de ações de transformação e de consciência dessa ação. Uma consciência alcançada não de modo voluntário ou espontâneo, mas sim inserida num processo educativo e de conflitos constantes, haja vista o próprio conflito de classes e as contradições sociais. Segundo Machado (2003, p. 175), há que se considerar um trabalho “que transcende o caráter pedagógico-didático, a noção de profissionalização e os fins morais de respeito ao trabalho, se identificando com a própria essência do homem”.

Para Machado (2003, p. 114) a relação entre a educação e o trabalho pode ser o caminho que leve a superar esse entendimento e concepção burguesa de trabalho. Para a autora, há a necessidade de “lutar pela criação de formas alternativas de trabalho, em contraposição à forma de trabalho capitalista”, subvertendo a lógica da propriedade privada, da divisão do trabalho e conseqüentemente, da alienação social. Isto também é justificado por Gonçalves (2008, p. 89), quando relaciona a condição fundante do sistema capitalista – a propriedade privada e a apropriação dos meios de produção –, com a educação, afirmando que “o direito a propriedade privada entra na educação como conteúdo ideológico para legitimar as relações de classes e o direito de exploração pela classe dominante”.

Em síntese, conforme Frigotto (2012, p. 267) podemos afirmar que

[...] a propriedade privada se constitui no fundamento de todas as formas de alienação. Separa e aliena o ser humano da natureza e do produto de seu trabalho; aliena-o de si mesmo, pois o que produz não lhe pertence, mas pertence a quem comprou sua força de trabalho; aliena-o como membro da humanidade ou lhe exclui da condição humana e, finalmente, aliena-o em relação aos outros seres humanos.

Sobre essa perspectiva, a articulação entre a educação e trabalho poderá possibilitar o fim da alienação frente aos processos produtivos, quando de fato a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual deixar de existir, o que necessariamente passa por um processo de conscientização, de emancipação e libertação dos sujeitos.

Perante esse quadro torna-se imperiosa a reflexão sobre que tipo de sociedade almejamos e que tipo de homens e mulheres construiremos, pois, a tomada da consciência¹¹ não é algo espontaneísta de ocorrência natural, mas sim um posicionamento político frente à realidade, um entendimento sobre si mesmo, sobre as relações que estabelecemos com o outro e com natureza. Sendo assim, o estreito relacionamento entre o processo educativo e o produtivo poderá contribuir para rupturas estruturais no sistema, conjugados, obviamente, com a luta organizada e revolucionária.

Portanto, a superação das relações exploratórias consiste no fim da alienação do ser humano e no desvendar das contradições existentes, ou seja, na formação de novos homens e mulheres para viverem em uma nova sociedade, capazes, portanto, de mudar o estado atual das coisas. Sob essa ótica, a educação pode vir a ser instrumento de transformação.

Como afirma Orso (2011, p. 234),

Não nos resta outra alternativa senão fazer do conhecimento um instrumento de conhecimento, apropriação da realidade, de ação e transformação tanto da nossa condição como daqueles que conosco convivem na escola, sejam eles alunos, professores ou funcionários, que, em sua maioria, também fazem parte da classe trabalhadora.

Essa questão também é confirmada por Frigotto e Ciavatta (2012, p. 749).

Trata-se, então de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio da produção e reprodução da vida de cada ser humano – o trabalho – como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano. Tal interiorização é fundamental, como sublinha Gramsci (1981), para não formar pessoas que se comportem como mamíferos de luxo, vale dizer pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os.

Para Marx e Engels essa reflexão culminou no que chamaram de formação unilateral, que seria o desenvolvimento das potencialidades do ser humano de forma total/integral com vistas a sua desalienação, que se daria tanto no plano social quanto no econômico (MACHADO, 2003, p. 116), ou seja, “é o ser humano desenvolvido em sua integralidade, “síntese de múltiplas determinações” que envolvem particularidade e genericidade do indivíduo”.

¹¹ Para maiores aprofundamentos sobre a questão da consciência de classe ler Iasi, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

Sobre a educação na perspectiva da superação do modelo tradicional burguês, Dangeville (1978) afirma que, consiste, primeiramente, em uma negação acompanhada de uma nova síntese, ou seja, de uma nova educação. Diferente, pois, dessa forma abstrata de educar os seres humanos, completamente idealista e desconectada da vida em sociedade, proposta pela burguesia.

Dangeville (1978, p. 31- 32) considera que esse processo seria

[...] desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa privada, mas um homem social [...] o processo de emancipação é essencialmente econômico e social [...] o próprio proletariado, tornar-se-á homem, não porque se elevará – como na educação tradicional – da matéria ao espírito, mas porque o indivíduo se terá identificado à espécie, ao gênero e a toda a humanidade, para se expandir integralmente, em todos os sentidos.

Em suma, é essa a formação omnilateral proposta pelo pensamento marxista e afirmada por Frigotto (2012, p. 265), que tem condições de desenvolver “a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”, já que estes não são quesitos naturais da espécie ou provenientes de uma “essência abstrata” e, sim, construídos historicamente através do trabalho.

Conforme destacado por Frigotto (2012, p. 266),

Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte. Por isso Marx, ao se referir aos processos formativos na perspectiva da superação da sociedade capitalista, enfatiza o trabalho, na sua dimensão de valor de uso, como princípio educativo, e a importância da educação politécnica ou tecnológica.

Nesse sentido, o fim da alienação viria com o fim do próprio sistema. O que forneceria bases materiais para novas formas de organização societal, baseada justamente em um trabalho consciente, pautado na união entre o trabalho intelectual e manual, separados propositalmente pelas classes dominantes a fim de sustentar seu domínio ideológico (MACHADO, 2003). Com efeito, a formação humana omnilateral está associada a um projeto de sociedade capaz de libertar o trabalho, o conhecimento, as culturas, a ciência e as relações de produção do jugo do capital, de superar a contradição capital versus trabalho, pelo polo do próprio trabalho, o que acontecerá na medida em que for construída por sujeitos concretos, com história e acompanhando o movimento da realidade de forma dialética, ou seja, apoiados em uma visão de mundo que tem no materialismo histórico e dialético o fornecimento das bases materiais para essa construção (FRIGOTTO, 2012).

Nessa tentativa de superar as contradições da sociedade de classes, o ser humano torna-se sujeito da sua própria história e reivindica superações desses antagonismos através das lutas organizadas. O entendimento real do trabalho e do capital, sob a perspectiva apontada, nos coloca a necessidade de transformar a realidade, haja vista que, estando ela em movimento e pertencendo ao quadro da história, poderá mudar seus rumos (FREITAS, 2008).

Para Kosík (1976, p. 20) a mudança estaria na tentativa de

[...] descobrir por trás dos produtos e das criações a atividade e operosidade produtiva, de encontrar a ‘autentica realidade’ do homem concreto por trás da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas.

Uma questão muito importante é que o fim da alienação não poderá acontecer somente quando as bases da nova sociedade estiverem lançadas, tornando-se um horizonte distante ou um fardo de impossibilidade, conformismo e acomodação. Diferentemente disso, esse processo deverá implantar-se no presente, nas lutas por uma sociedade diferente da que está colocada, acompanhando o movimento das mudanças, não aguardando seu surgimento espontâneo. Para Machado (2003, p. 117) baseada em estudos de Duarte (1993), a desalienação deverá “avançar dentro dos limites da sociedade capitalista, produzindo em seu interior os germes da própria mudança”.

É com base no princípio da articulação entre sistema socioeconômico e educação, que muitas experiências organizativas assentam suas propostas de transformação social, a exemplo da Educação do Campo, que há mais de dez anos vem construindo, coletivamente, uma escola que projete além do ensino, a transformação social a partir dos ideais da formação humana e formação omnilateral (MARX, 2008; FRIGOTTO, 2012; MACHADO, 2003; RIBEIRO, 2010).

Sob esse viés, a educação, como prática social, passa a se configurar como uma educação para a formação humana, permitindo o estreitamento das relações entre a escola e realidade concreta, pois nessa condição o trabalho passa a ter uma dimensão total, entendido como “mecanismo fundante da práxis social” (MACHADO, 2003, p. 103). A educação descolada das questões da vida, ou seja, do próprio trabalho, acaba tornando-se aparato de dominação da burguesia sobre os trabalhadores. E nesse sentido, Gonçalves (2008, p. 51) afirma que, “ela geralmente se parece mais como uma forma de adestramento, disciplinarização, treinamento e docilização dos indivíduos, do que como meio de transformação e de revolução social”.

2.2.1 A Formação Integrada no Ensino Médio e o trabalho como princípio educativo

Em se tratando do trabalho como princípio educativo e considerando que o contexto pesquisado refere-se à formação de jovens do Ensino Médio, não poderemos deixar de, mesmo que brevemente, realizar algumas reflexões sobre o EMI (Ensino Médio Integrado), visto que, tanto os MSC como os CEFFAs têm, também, como objetivo articular a formação geral à formação técnica nas realidades rurais; o Decreto 5.154/04, que dispõe sobre o EMI, é um dos instrumentos legais que referenciam a organização e o funcionamento dessas escolas, a exemplo da EFAU.

Para Ciavatta e Ramos (2012,), a defesa do EMI se insere nas lutas históricas pelo rompimento com as bases do pensamento fragmentário que conduziram o ensino escolar a reproduzir a divisão das classes sociais e conseqüentemente a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para as autoras, significa dizer “um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais” (2012, p. 306).

Essa questão é confirmada por Rodrigues (2010), baseado nos estudos de Frigotto (2003), quando afirma que o dualismo presente historicamente no Ensino Médio reflete justamente as concepções de educação, que inevitavelmente, mostram as diferentes visões de mundo a cerca da sociedade contemporânea. Entendendo a educação como um processo que projeta, percebe-se que não há educação sem objetivos e finalidades, ou seja, sempre estará presente a questão: com quais objetivos deseja-se educar nessa sociedade. Nesse sentido, Rodrigues (2010, p. 183) evidencia que,

A educação no conjunto das determinações e relações sociais, sendo dialeticamente constituída e constituinte dessas mesmas relações, apresenta-se, historicamente, como um espaço de disputa de hegemonia. Dessa mesma forma, as diferentes concepções estão presentes no processo de composição do ensino médio, expondo seu caráter dual e a supremacia da concepção liberal, que propõe para a escola secundária, e de resto para todo o sistema educativo, uma função utilitarista e regida pelas necessidades do mercado.

As razões pelas quais as discussões sobre a formação integrada no Ensino Médio no Brasil tornaram-se uma disputa ideológica e levaram a tensionamentos e conflitos de ideias, é porque suas raízes sócio-históricas abrangem a totalidade da realidade do nosso país, que nunca priorizou “condições para que jovens e adultos da classe trabalhadora possam traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica” (RAMOS, 2012, p. 345).

No Brasil, historicamente, a instrução com vistas à profissionalização acabou por assegurar a divisão em classes sociais dentro do ensino escolar, reforçando a ideia da depreciação do trabalho humano como condição de inferioridade, assentado, portanto, na lógica operante das classes dominantes exploradoras (RAMOS, 2012).

Para Frigotto et al (2005, p. 1095), a formação geral integrada/associada à formação técnica é abordada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de forma a manter as contradições sociais quando afirma a “ênfase no individualismo e na formação por competências voltada à empregabilidade”, reforçando “o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais”. Ou seja, continua mantendo as desigualdades e a cisão de classes.

A necessidade de unir instrução/ensino ao trabalho socialmente produtivo para a juventude é uma particularidade dentro da compreensão maior contida no trabalho enquanto princípio educativo. Nessa perspectiva, a educação evita a unilateralidade em favor da omnilateralidade, sem perder de foco os desejos e inclinações da individualidade e as exigências da sociedade (MANACORDA, 2007). Nesse sentido, para Manacorda (2007, p. 38),

[...] na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; esta também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da omnilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade.

Para Ramos (2012, p. 345) a consistência dessa proposta está na “concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura”. Carrega, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 305) “a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho”.

Por assim dizer, o conceito de formação integrada que vem sendo associada ao EMI é proveniente de discussões distantes do momento histórico atual. Segundo as autoras supracitadas, remete à concepção de formação tecnológica marxista, que sendo muito mais que uma simples justaposição entre a formação técnica e a formação geral, recupera a educação politécnica e para o trabalho, de Pistrak, a educação omnilateral de Marx e Engels e a Escola Unitária proposta por Gramsci¹². Essa formação integrada significa para Ciavatta e

¹² Para maiores compreensões a cerca da Escola Unitária, ler Ramos, Marise. Escola Unitária. In Caldart, R., Pereira, I., Alentejano, P., Frigotto, G. (orgs) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio e Editora Expressão Popular, 2012.

Ramos (2012, p. 306), “superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, e formar trabalhadores capazes, de atuar como dirigentes e cidadãos”.

Sobretudo, a educação politécnica ou tecnológica abrange aspectos relacionados à reprodução da vida em sociedade, referenciada no trabalho socialmente produzido, na tentativa de aumentar o tempo livre para o ser humano desenvolver de fato a completude de seu processo educativo (omnilateralidade), respondendo às suas necessidades de vida societal e na natureza (FRIGOTTO, 2012). Desse modo, o conceito de educação politécnica enquanto ciência da técnica utilizada por Marx, expressa segundo Frigotto (2012, p. 275),

[...] o plano contraditório da necessidade de desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente da necessidade de romper com os limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações.

Para o autor, a efetivação desse conceito no plano concreto e da ação transformativa, está na superação do sistema capitalista de produção, haja vista que “o novo não brota do nada ou de uma ideia, e nem sem atribulações, mas é arrancado do seio das velhas relações sociais”, oportunizando consciência tal de um ser humano completo e omnilateral que estabeleça “relações sociais classistas” que superem este sistema de produção (FRIGOTTO, 2012, p. 275). Ou seja, através de um processo revolucionário!

No Brasil essa questão não é consenso, mesmo porque o próprio processo histórico da formação técnica associada ao ensino regular se aproxima, segundo Rodrigues (2010), a uma lógica não muito diferente da que já está colocada desde o Segundo Império – ensino diferente para classes sociais diferentes. Nesse sentido, cabe às elites se prepararem intelectualmente para dirigir e comandar o país e, às classes subalternas, cabe acatar e executar as tarefas, nítida representação no sistema educativo do sistema global de produção, referendado na divisão social e sexual do trabalho.

Assim, o processo histórico de institucionalização e regulamentação do EMI passou pela política desenvolvimentista do governo Getulista (nos anos 20 e 30 do século XX); pela intervenção do imperialismo estadunidense na década de 1960-70; pelas propostas dos organismos internacionais do Consenso de Washington, como o Banco Mundial; pelos os acordos unilaterais entre Agência de Desenvolvimento Internacional Estadunidense (USAID) e o Ministério da Educação brasileiro (MEC); além da implantação do ideário político neoliberal na educação da década de 1990 (RODRIGUES, 2010).

Nessas proposições do Estado para a formação integrada, vê-se a nítida disputa político- ideológica que o cerca. Um debate, que por um lado reforça a contradição entre

trabalho e capital da sociedade capitalista e por outro que tenta associar o trabalho à educação numa perspectiva de libertação e emancipação dos sujeitos.

2.3 O trabalho e a educação na perspectiva dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e dos Movimentos Sociais do Campo (MSC).

Para Roseli Caldart (2012, p. 261), a Educação do Campo hoje se aproxima de uma “consciência de mudança”. Para a autora, assim se constitui porque é proveniente da luta do povo camponês organizado; desenvolve a consciência coletiva dos direitos por educação; se vincula estreitamente com a luta pela terra e pela transformação, em todos os sentidos, da sociedade; reconhece e afirma a diversidade e identidade camponesa; é construída na prática, reivindicando uma teoria revolucionária; é coletiva e total; propõe uma escola transformadora em contraposição ao modelo de escola burguesa; e valoriza os educadores e sua formação específica para atuarem no campo.

Para Caldart (2012, p. 262) essas características colocam a Educação do Campo na perspectiva de “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem”. Nesse sentido, a educação do campo articula-se com a luta pela terra e pela dignificação da vida dos trabalhadores do campo e pela superação das contradições entre capital e trabalho.

No que tange a denominação Educação do Campo, Frigotto (2012, p. 277) reforça que ela

[...] engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva restrita, colonizadora, extensionista, localista e particularista de educação e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivista de conhecimento. Por centrar-se na leitura histórica e não linear da realidade, o processo educativo escolar vincula-se à luta por uma nova sociedade e, por isso, vincula-se também aos processos formativos mais amplos que articula ciência, cultura, experiência e trabalho.

Por essas questões, o território camponês se configura como o espaço social e educativo que dá sinais de uma educação para além do capital e projetada para o futuro (MÉSZÁROS, 2008; SUCHODOLSKI, 2002; VENDRAMINI, 2009), pois pretende ser transformadora das bases estruturais da sociedade capitalista, ressignificando e transformando a escola tradicional, questionando a atuação do capitalismo no campo e vinculando seu projeto educativo a um projeto de sociedade.

Sobre a questão de ser o território camponês um espaço que abrange um modo de vida em comunidade, Fernandes (2006, p. 29) afirma que estes territórios “são espaços geográficos

e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento”, portanto é uma categoria de análise importantíssima, pois, dentro dela estão vinculadas “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais”. Ou, nas palavras de Caldart (2012, p. 257), quando tratamos da Educação do Campo, tratamos também das

[...] questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A materialidade da Educação do Campo está, portanto, na questão agrária brasileira e nas contradições a ela vinculadas. Assinalada por Fernandes (2006, p. 36), essa perspectiva entende a questão agrária como um paradigma, ou seja, como “inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo”. A Educação do Campo vem sendo construída por sujeitos históricos em movimento que vinculam a educação à transformação radical da sociedade, ou seja, lutam pela posse e conquista da terra entendendo que ela por si só não garante a superação dos antagonismos sociais.

A partir do exposto, compreendemos que as propostas de Educação do Campo exercidas pelos MSC, em especial pelo MST, configura uma relação entre educação e trabalho diferenciada daquela construída nas bases dos CEFFAs no Brasil. Para o primeiro, a educação almeja a omnilateralidade da formação humana e já para o segundo, as finalidades estão envoltas num projeto individual de formação global, voltado para o desenvolvimento do meio.

Atualmente, a formação por alternância dos CEFFAs é entendida como um recurso pedagógico, e por assim dizer, aparece como uma orientação profissional, como uma forma de adquirir competências, qualificação para o mercado, atingindo para isso uma formação geral articulada à formação técnica. Nas palavras de Gimonet (2007, p. 119), “trata-se, através da alternância, de trabalhar os mesmos programas, de preparar para os mesmos exames, de permitir o acesso ao prosseguimento dos mesmos estudos que através do ensino tradicional”.

Portanto, as mudanças propostas pela pedagogia da alternância nas questões que envolvem a educação se relacionam com os tempos educativos, nesse alternar do aprendizado na família/comunidade com o aprendizado na escola, no apoio metodológico dos instrumentos pedagógicos que dão concretude a alternância e no estudo apurado da realidade vivenciada pelos estudantes e pela escola. Assim, para Gimonet (2007) as finalidades da pedagogia da alternância estão, por um lado na formação integral/global do sujeito, na orientação e

formação profissional dos jovens e por outro, na contribuição ao desenvolvimento territorial onde o CEFFA se insere.

Através da instrumentalização pedagógica, típica do Escolanovismo, a pedagogia da alternância critica a forma como a escola tradicional socializa o conhecimento socialmente produzido. Porém, não traz em seus pressupostos a busca pela superação da sociedade de classes, como ocorre com as propostas educativas dos Movimentos Sociais do Campo. Enquadra-se no que Mészáros (2008) chama de correção do sistema educacional através de reformas, que não afetam a lógica das desigualdades ocasionadas pelo modo de produção vigente.

A pedagogia da alternância dos CEFFAs, na atualidade, mais precisamente a partir dos anos de 1990, visa à empregabilidade e a “parceria escola-empresa” como forma de “viabilizar a relação entre a formação profissional e a formação geral” (RIBEIRO, 2010, p. 330), sendo raras as discussões acerca, por exemplo, da agroecologia que, sob nosso ponto de vista, contribui para superar uma série de contradições no campo.

Na Revista de Formação por Alternância dos CEFFAs nº 9, de dezembro de 2009, encontramos alguns relatos de experiências relacionadas à agroecologia desenvolvida nas EFAs e CFRs, além de artigos que abordam essa questão. Uma das experiências se refere à formação continuada em agroecologia de monitores (familiares, estudantes e parceiros), constituída dentro do planejamento das EFAs mineiras, realizado no ano de 2007, em Itaobim-MG, em parceria com a Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Murici-UFVJM que, em suma, visava promover a formação desses monitores em agroecologia, a implantação ou conversão de sistemas agroecológicos, a produção de materiais didáticos, além de implantar no plano de curso das EFAs mineiras a abordagem agroecológica e o desenvolvimento sustentável. Os demais relatos focam experiências locais em agroecologia na EFA de Antônio Fontenele, no Maranhão, na CFR Agroflorestal Alto Uruguai em Barão de Cotegipe, no Rio Grande do Sul e também uma experiência em manejo florestal sustentável na EFA Agroextrativista de Maracá, no sul do Amapá.

Com relação à proposta de desenvolvimento do meio apresentada pelos CEFFAs Ribeiro (2010, p. 335) questiona:

Com que perspectiva de sociedade e de educação ele está associado? A pedagogia da alternância poderia constituir-se como uma possibilidade de ruptura com um modelo de educação que, historicamente, privilegiou o espaço/tempo exclusivo da escola ou seu papel estaria limitando à promessa de inserção social e profissional em épocas de desemprego?

Quando um dos pilares dos CEFFAs trata do desenvolvimento do meio, nos chama a atenção o ‘tipo’ ou a concepção de desenvolvimento que lhe é atribuído. Para Ribeiro (2010), baseada em estudos de Dione (1998),

Entendemos que [...] há concepções que se chocam [...] se alguns definidores do desenvolvimento insistem na importância de a educação se adaptar às mudanças que ocorrem na economia, no mercado e nos empregos, outros, entretanto, ressaltam os prejuízos culturais trazidos por tal concepção de desenvolvimento. Assim, as estratégias de formação em alternância, articuladas ao desenvolvimento local, são transpassadas por debates ideológicos nos quais não se consegue chegar a um consenso.

Se a agroecologia, enquanto abordagem epistemológica¹³ sustenta as bases produtivas dos MSC, orientando práticas dentro dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, nas comunidades tradicionais, nos territórios atingidos por barragens, na produção saudável de alimentos e protagonizada pelas mulheres e nas discussões militantes/profissionais no campo das Ciências Agrárias, no caso das EFAs, CFRs e Escolas Comunitárias, isto aparece ainda de forma tímida e dependente da orientação curricular de cada escola, não se configurando como uma crítica organizativa dos CEFFAs para com o modelo de agricultura moderna¹⁴.

Cabe ressaltar que a agroecologia é muito mais que um conjunto de técnicas sustentáveis ou ‘gôndolas saudáveis’ de supermercados; as discussões que tratam com seriedade desse assunto entendem a agroecologia e suas manifestações como uma abordagem que, segundo as reflexões de Guhur e Toná (2012, p. 62),

Reconhece que as populações do campo são portadoras de um saber legítimo, construídas por processos de tentativa e erro, de seleção e aprendizagem cultural, que lhes permitiram captar o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem há gerações. Basta lembrar que a esmagadora maioria das espécies agrícolas e animais domésticos atualmente existentes é obra do trabalho coletivo e milenar dos povos camponeses, e não de institutos de pesquisa, universidades ou empresas.

Sob essa perspectiva, reiteramos que, quando relacionados – educação e trabalho – num horizonte que vise promover a permanência do jovem no campo com dignidade e autonomia, os debates acerca do modelo de agricultura situam um posicionamento político

¹³ Dentro de um debate conceitual da Agroecologia proposta por Altieri (1989), ela se configura segundo Guhur e Toná (2012, p. 60) como “ciência [...] emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada”. Ou seja, fornece as bases científicas para o desenvolvimento de agriculturas sustentáveis.

¹⁴ Nesse trabalho, o modelo de agricultura moderna é compreendido como aquele baseado no pacote tecnológico da Revolução Verde que configura-se no uso intensivo de agrotóxicos, plantios homogêneos em larga escala produtiva e em grandes extensões territoriais (latifúndios).

crítico perante a realidade e colocam a escola no centro da vida. Não obstante, a agroecologia é uma possibilidade concreta.

Sob esse horizonte, no caso dos Movimentos Camponeses, há consensos sendo construídos em relação ao projeto de sociedade que se pretende alcançar através do projeto educativo e de produção agropecuária em andamento, pois, para esses sujeitos, a condição fundamental para superar a sociedade de classes é propor outra sociedade, superior a esta. Por isso, “as possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se (...) na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Retomamos, então, a discussão sobre a agroecologia, que é abordada de forma superficial e localista nos trabalhos dos CEFFAs, como perspectiva que poderia relacionar-se com o pilar do desenvolvimento do meio. Na compreensão de agriculturas sustentáveis que projetam o futuro da humanidade e do planeta, considerando a diversidade cultural camponesa, que trabalham a terra com respeito e enquanto unidade viva e pulsante, conservando condições de produtividade de forma realmente racional, o pilar desenvolvimento do meio deixa a desejar, pois foca experiências individuais e familiares dentro de um contexto localizado na perspectiva do desenvolvimento sustentável e, sendo assim, pouco abrange a dimensão sociológica e transformadora da agroecologia como possibilidade de instrumentalização para rupturas estruturais na base produtiva do sistema capitalista no campo.

Para finalizar, compreendemos que ambas experiências educativas (MSC e CEFFA) fazem parte do processo de “consciência de mudança” abordado por Caldart (2012) na perspectiva da Educação do Campo, com ressalvas de que, as características que as definem e seus referenciais teóricos são distintos.

CAPÍTULO III

O CANTO DO UIRAPURU: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, SEUS LIMITES E POTENCIALIDADES NA EFAU.

Nosso objeto de estudo está localizado no pequeno município de Uirapuru no estado de Goiás, uma cidade acolhedora e jovem, emancipada no ano de 1992, que tem em seu nome a inspiração do pássaro amazônico possuidor de um canto místico e lendário. Sua população é de 2.933 habitantes e seu território ocupa uma área de 1.153 km² com densidade demográfica de 2,45 hab./ km² (IBGE, 2010).



Figura 01: Entrada do município de Uirapuru- GO. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Diferentemente do restante do estado de Goiás, onde cerca de 90% da população reside nas cidades, Uirapuru possui uma maioria residente no meio rural, totalizando segundo o IBGE (2010) 50,1%, ou seja, apesar da tendência da população brasileira e mundial de concentrar sua vida, convivência e reprodução social nas cidades, Uirapuru ainda é fortemente marcada pelas identidades rurais.

Na região desse município há predominância de atividades relacionadas à mineração, com abundância de esmeraldas, amianto, níquel e ouro, mas no caso de Uirapuru, suas

atividades estão focadas no domínio da agropecuária. Confirma-se essa questão observando os dados do PIB do município, a sua economia gira em torno basicamente da agropecuária, com uma renda total de R\$ 13.551, no ano de 2009, sendo que desta apenas R\$ 1.646 é proveniente do setor industrial – há um baixo número de empresas, com apenas 41 unidades instaladas e 215 pessoas assalariadas (IBGE, 2010).

Ainda sobre a questão demográfica, cabe destacar que a população do campo possui características predominantes da agricultura familiar e camponesa, com propriedades de tamanho inferiores a quatro (04) módulos fiscais¹⁵, com diversidade na produção agropecuária. Em sua maioria são produtores de leite, possuindo rendimentos baixos e insuficiência produtiva para comercialização, em decorrência de manejos inadequados do gado, rebanhos mestiços e pastagens degradadas. Mas apesar dos problemas, sustentam minimamente suas famílias produzindo leite e em alguns casos, produzindo seus derivados para venda no mercado local e para além da questão produtiva, a produção leiteira é uma identidade assumida pela maioria dos agricultores e sua manutenção é vista como de grande importância.

Essas questões podem ser observadas no último Censo Agropecuário do IBGE (2006), em que a produção leiteira do município foi baixa, girando em torno de 2.180 l/ ano em um total de 1.966 cabeças de gado leiteiro. Além dos dados relacionados ao leite, o Censo de 2006 confirma uma produção agrícola de base familiar com expressividade na banana, mandioca e milho, com respectivamente, 10, 05 e 536 toneladas anuais produzidas em pouco mais de 60 estabelecimentos agropecuários.

No que diz respeito à área de produção, são 478 hectares (ha) de lavoura temporária e 272 ha de lavoura permanente, destinando 18 ha para banana, 10 ha para o coco-da-baía, 3,0 ha para arroz sequeiro, 6,0 ha para cana-de-açúcar, 15,0 ha para o feijão, 2,0 ha para a mandioca e 250 ha para o milho. Ou seja, são pequenas extensões de terra produzindo lavouras permanentes e temporárias, com baixas produções anuais (IBGE, 2006).

Os agricultores familiares de Uirapuru estão associados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Uirapuru, algumas Associações locais, ao Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e ao Movimento Camponês Popular (MCP)¹⁶. Recebem

¹⁵ O módulo fiscal foi instituído pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) com a intenção de estabelecer um parâmetro do tamanho das terras no país, indicando a viabilidade de uma unidade de produção, variando conforme região. No Estado de Goiás o valor de um (01) módulo fiscal varia de 40 a 60 ha.

¹⁶ O Movimento Camponês Popular é uma dissidência do Movimento dos Pequenos Agricultores do estado de Goiás.

assistência técnica da Agência Rural, de prestadoras de serviço particulares, dos Movimentos camponeses e da Escola Família Agrícola. A maioria da população já conta com eletrificação rural em suas propriedades e 55% da área municipal ainda preserva a sua vegetação natural, que é predominantemente do Bioma Cerrado e seus ecossistemas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da EFAU, apesar desses agricultores receberem apoio destas entidades organizadas e também do poder público, percebe-se que há um grande número de empobrecidos no campo, que são obrigados a vender suas propriedades e mudar para as periferias dos centros urbanos, o que também é confirmado pelo Mapa da pobreza e desigualdade do ano de 2003 do IBGE que evidencia uma incidência de pobreza de 40,5% no município (IBGE, 2010).

Nessa situação de pobreza, a família camponesa que se mantém no campo, também é grandemente afetada, pois a estrutura familiar tende a se modificar devido à saída de seus filhos do campo. Por falta de condições materiais para sua permanência, ou seja, condições de trabalho e educação, os jovens do campo acabam migrando para os centros urbanos, e no caso de Uirapuru, muitos deles vão para a cidade de Goiânia trabalhar ou dar continuidade aos seus estudos. Essas nem sempre são ações bem sucedidas, tanto para os jovens que se vem em condições adversas em um novo meio social, quanto para as famílias que, de certo modo, desestabilizam seu modo de produção nas propriedades.

Segundo Weisheimer (2005), baseado nos dados do IBGE, se na década de 1950 a juventude na faixa etária de 30 a 39 anos era a que estava saindo do meio rural, a partir de 1990 esta condição passa por mudanças e, cada vez mais, jovens entre 20 e 24 anos, em especial as mulheres, vão para os centros urbanos.

Dentre as possibilidades de minimizar ou resolver esses problemas, a formação profissional ocupa um lugar de destaque. Através da profissionalização os jovens têm maiores possibilidades de continuar em suas propriedades, já que o grande entrave para a sua permanência está nas condições socioeconômicas. E são essas as análises que a própria Escola Família Agrícola de Uirapuru realiza em seu Projeto Político Pedagógico, evidenciando todas essas problemáticas gerais da juventude do campo e das famílias camponesas que, inevitavelmente, atingem a particularidade do município de Uirapuru.

Diante deste universo, a Escola Família Agrícola de Uirapuru juntamente com a sociedade organizada do município de Uirapuru e municípios circunvizinhos, pensaram na criação de um Curso de Nível Médio integrado ao Curso Profissional Técnico em Agropecuária, usando a Pedagogia da Alternância onde o saber é construído a partir da realidade em que o conhecimento alterna em espaços diferenciados, em conformidade com o Decreto N°. 5.154/04 Art. § I do CNE/CEB (2005, p.02).

O surgimento da EFAU, segundo relatos que obtivemos em algumas entrevistas¹⁷, deu-se nesse contexto de saída da juventude do campo para as cidades por falta de condições para sua permanência nas propriedades e da necessidade de formação política dos pais e famílias camponesas, que historicamente se viram subjugadas ao agronegócio na região, impedindo sua afirmação enquanto sujeitos históricos, livres e autônomos. Portanto, acreditavam os pioneiros da EFAU, que o avanço e as mudanças viriam com a juventude.

A mobilização e articulação para o surgimento da EFAU se deu, primeiramente, com a população do município de Uirapuru. Foi uma semana de formação e preparação para a criação da Associação que iria sustentar financeira e politicamente a escola, processo que atingiu tanto a população urbana quanto a rural.

Assim, no dia 12 de dezembro de 2002, na data final da formação se reúnem mais de 400 pessoas no Centro de Assistência Social do município e surge a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru (AEFAU) como primeira mobilização oficial para a articulação da EFA. Ou seja, como a base dos processos de organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância são as Associações locais e regionais, em Uirapuru há em primeiro lugar uma articulação social, criando uma Associação para esse suporte político e também para afirmar a participação dos pais e da sociedade enquanto construtores desse projeto.

Nesse sentido, estavam presentes, segundo a ata de fundação da AEFAU, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da região; o Movimento dos Pequenos Agricultores; a Pastoral da Juventude Rural (PJR); representantes dos Assentamentos Mãe Maria e Escarlet, do município de Uirapuru e o assentamento Santa Marta da cidade de Mundo Novo; Prefeitura Municipal (prefeito e representantes de todas as secretarias); representantes da Diocese; deputado do Partido dos Trabalhadores (PT), professores da Universidade Católica de Goiás e da PUC de Brasília; representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Igreja Assembleia de Deus.

¹⁷ Foram um pai e dois funcionários/monitores que durante as entrevistas fizeram um resgate histórico do surgimento da Escola Família Agrícola de Uirapuru.

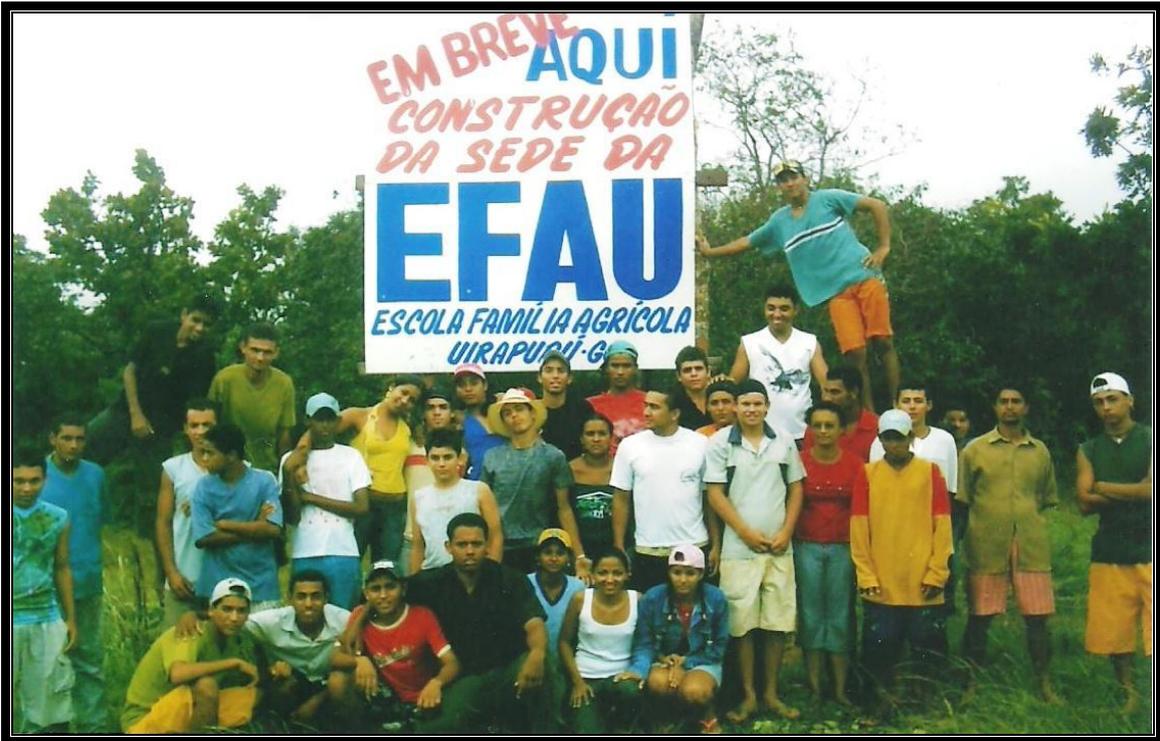


Figura 02: Local de construção da Escola Família Agrícola de Uirapuru (2005). Fonte: EFAU.

A escola, em si, somente surgiu dois anos depois da criação da AEFAU no dia 16 de fevereiro de 2004, funcionando de forma provisória no salão paroquial da Igreja católica de Uirapuru, a qual teve relação orgânica com a escola desde as primeiras articulações.



Figura 03: Escola Família Agrícola de Uirapuru nos primeiros anos de funcionamento no salão paroquial da Igreja Católica. Fonte: EFAU.

Os pioneiros da escola relatam que o surgimento da EFA esteve articulado, além da Igreja católica, aos MSC, aos Sindicatos Rurais e também com os processos de consolidação das áreas de Reforma Agrária da região, principalmente de Uirapuru e Mundo Novo. Relata um dos funcionários/ monitores que,

Foram muitos anos de trabalho, de luta nossa, de movimento, de CPT, de MST, de MPA, de grupo de jovem, de trabalho de comunidade de base, foi tudo dentro de uma luta [...]15, 18 anos disso ai [...] conversando com outros companheiros [...] e um que trabalhava na EFA de Orizona, surgiu essa ideia. Então porque ao invés de estar trabalhando só com os pais não criar essa escola pra trabalhar com esses meninos, porque dai é mais tempo, é uma formação mais diferenciada (FUNCIONÁRIO/ MONITOR 02, 2012).

O contexto de surgimento da EFAU nos revela uma escola que nasce de uma necessidade material, concreta e que perpassou um longo caminho de lutas para, então, chegar à sua consolidação. Todo esse processo esteve relacionado, desde os primórdios, ao trabalho de base nos assentamentos da região, porque foi lá que os pioneiros da EFAU lutaram junto com esses sujeitos por Reforma Agrária. Evidencia-se, desse modo, um trabalho cheio de contradições, formado por espaços complexos, conturbados e cheios de disputas internas com pouco apoio político do poder público, o que levou a reflexões que culminaram na necessidade de superar esses problemas através da formação política desses trabalhadores e de seus filhos.

O mesmo funcionário/monitor (02) afirma que a proposta inicial seria da construção da EFA dentro do Assentamento Santa Marta, no município de Mundo Novo, onde o processo de mobilização levou mais de 500 jovens, desde aqueles com idade escolar e até jovens que tinham parado os estudos por questão de trabalho, a se interessar em ingressar na Escola Família Agrícola. Isto indica, desde sua criação, uma necessidade de transformação daquela realidade, pois não bastava apenas o acesso a terra, os mobilizadores e militantes sociais que trabalhavam diretamente nos assentamentos se questionavam sob quais condições de sobrevivência e permanência aquelas famílias poderiam educar seus filhos e desenvolver suas propriedades. Naquele momento histórico a escola foi a solução encontrada.

Apesar da força de vontade, do trabalho de base e do incansável caminho da luta, as contradições acompanham esse processo desde a criação da EFAU. Uma questão que nos chamou atenção na fala de um dos pais e que participou da primeira articulação da escola foi que apesar desses esforços e da marcante presença de agricultores familiares na região, o desejo da inserção no mercado capitalista impera, em muitos agricultores da região, como um caminho viável à melhoria de vida. Mas o que se observa é que esses agricultores continuam reféns do capital.

[...] é uma agricultura familiar que quer seguir o modelo do agronegócio então não faz uma coisa e nem outra, não vai nem lá e nem pra cá, fica sujeita e refém do agronegócio, continua sendo aquilo que a gente observou nesses 30 anos que moro aqui, uma produção que é engolida pelo agronegócio, que é como a gente vai dizer que é a monocultura do bezerro, é produzir bezerro que vai ser entregue nas mãos dos grandes que vão depois engordar e confinar e ganhar dinheiro. E a gente gostaria que a coisa, que fosse um trabalho diferente e é nesse ponto que tem que mudar a visão política (PAI 01, 2012).

No que diz respeito à estrutura da escola, ela ainda se encontra em construção. Mesmo estando ativa há oito anos ela tem profundas dificuldades em se manter e suas instalações ainda estão incompletas, apesar de alguns aportes políticos, o apoio financeiro até o momento foi insuficiente. Nessas circunstâncias, hoje ela possui três salas de aulas e uma sala subdividida em três partes onde funcionam a biblioteca, o armazém de alimentos e a sala de reuniões e secretaria. Os alojamentos são divididos em masculino e feminino, todos com banheiro interno.



Figura 04: Estrutura da EFAU: salas de aulas, secretaria, biblioteca ao lado direito; casa dos caseiros do lado esquerdo e ao fundo o refeitório.

A cozinha e o refeitório são de madeira, sendo as instalações mais precárias da escola, pois ainda são os resquícios das primeiras estruturas provisórias. Ao longo desses anos, com

muitas dificuldades, os investimentos vão sendo destinados à infraestrutura e, como relata um educador,

Pra quem começou na EFA em 2003, 2004, lembra que nos tínhamos dormitórios aqui que eram sala de aula e dormitório e não tinha estrutura, nós tivemos aula aqui debaixo de barraco de palha e tínhamos que suspender as aulas quando chovia (EDUCADOR 01, 2012).



Figura 05: Instalações da cozinha (esquerda) e fogão a lenha da EFAU (direita) (2012). Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No que diz respeito à sua localização e área, a EFA se encontra a três (03) km do município de Uirapuru, na zona rural e à beira da GO-153. Possui uma extensão territorial de dois (02) alqueires¹⁸, dispendo de uma área para a produção agrícola - onde planta-se cana-de-açúcar, milho, olerícolas, batata-doce, banana, coco-da-baía - e outra área para produção confinada de animais de pequeno e médio porte, como suínos e aves de corte e poedeiras do tipo caipira melhorado. Essa produção tem como destino primeiro a sustentação alimentar da escola, e, em alguns casos, o excedente das olerícolas, dos ovos e da carne dos porcos e aves são vendidos para a comunidade.

Ainda no quesito infraestrutura, a EFAU dispõe de um mini trator, duas estufas para produção de mudas de olerícolas e rosas, casa de ferramentas, dois cômodos com um

¹⁸ O que seria o equivalente a 4,84 hectares ou 44.800 m².

banheiro, onde residem os caseiros, banheiros coletivos externos e dois poços semi-artesianos¹⁹.



Figura 06: Implantação da horta da EFAU e instalações das criações de aves (esquerda) e suínos (direita) (2012).
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Buscando resolver seus problemas, a escola vem tomando atitudes quanto à mudança do local da cozinha e do refeitório. A comunidade escolar avalia que a condição de cozinhar em um fogão e forno a lenha, com mesas e estruturas de madeiras antigas impede o bom desenvolvimento dos trabalhos das merendeiras, e afeta a qualidade dos alimentos; além do mais, precisam urgentemente adequar a estrutura as exigências do Conselho Estadual da Educação. Assim, observamos que todos esses problemas estruturais somente acontecem por falta de condições de financiamento, logo, quando qualquer tipo de convênio é estabelecido, o dinheiro é utilizado para a melhoria das condições físicas da escola.

¹⁹ Até o ano de 2010 a escola possuía apenas um poço semi-artesiano que não supria as necessidades hídricas na época de seca, que na região pode durar até seis meses. Nesse sentido, durante anos a escola não conseguiu produzir por falta de água.



Figura 07: Novas instalações da cozinha e refeitório (à esquerda) no ano de 2012 e alojamento estudantil da EFAU em processo de construção em 2008 (à direita). Fonte: EFAU e Arquivo pessoal da pesquisadora.

Partindo para a questão político-pedagógica, a escola possui um corpo docente composto por sete (07) educadores²⁰ e oito (08) funcionários/monitores, descritos nos quadros 03 e 04. No que se refere aos estudantes, no ano de 2012 estão matriculados um total de trinta e oito (38) estudantes, sendo vinte e três (23) no primeiro ano, sete (07) no segundo ano e oito (08) no terceiro, todos estudando em sistema de internato e em tempo integral no Curso Técnico em Agropecuária.

Há um número muito reduzido de estudantes matriculados na escola, com forte decréscimo no segundo e terceiro ano do ensino médio, indicando, infelizmente, evasão desses sujeitos em decorrência da falta de transporte escolar e condições financeiras de permanência, já que a maioria desses jovens, como dito anteriormente, é proveniente de outros municípios e regiões do estado, o que vem a dificultar a conclusão do curso. O que observamos na EFAU, nos últimos dois anos de trabalho, é que o ano letivo se inicia com um número relativamente alto de estudantes, em torno de vinte e cinco, trinta alunos no 1º ano do

²⁰ Estou incluída nessa contabilização enquanto educadora já que no ano de 2012 ministrei disciplinas da área da agronomia.

EMI, mas no decorrer dos bimestres esse número se reduz drasticamente chegando ao número de matriculados citados acima.

Apesar dessas dificuldades, há um grande esforço da coordenação da escola em manter esses estudantes, mas determinadas questões, como o transporte, por exemplo, fogem do seu alcance, ficando a mercê da vontade política das prefeituras – se a gestão municipal apoia politicamente a EFAU, o transporte é garantido sem custos, caso contrário essa responsabilidade se restringe à família, o que nem sempre é garantido, já que muitas possuem grandes dificuldades financeiras.

No caso dos educadores, cabe ressaltar que, no ano de 2012, todos possuem formação em nível superior, porém somente alguns possuem formação continuada em pedagogia da alternância. O quadro que segue abaixo procura elucidar os cargos ocupados pelos educadores da EFAU.

Quadro 03: Docentes da EFAU.

CARGO	FORMAÇÃO
Docente de Ciências Humanas e artes	História e especialização em História
Docente Biologia	Pedagogia e especialização em Pedagogia da Alternância
Docente Química e Física	Pedagogia e especialização em Pedagogia da Alternância
Docente Matemática	Pedagogia
Docente Língua portuguesa e inglesa; Ensino Religioso	Licenciatura em Letras e especializações em Pedagogia da Alternância e Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem para o Ensino Fundamental e Médio
Docente Zootecnia	Medicina Veterinária
Docente Agronomia	Engenharia Agrônômica

Fonte: Elaborado pela autora.

O que podemos observamos no dia-a-dia é que as funções desses sujeitos são sobrecarregadas e nem sempre correspondem à sua formação inicial – existem muitos pedagogos lecionando para o EMI porque faltam educadores das áreas específicas, como, por exemplo, nas disciplinas de Biologia, Química e Física.

A EFAU, apesar de sua luta histórica, avança pouco no sentido da contratação de profissionais, seja das disciplinas básicas, seja das disciplinas da área técnica; podemos avaliar que isso ocorre por falta de condições financeiras e, em escala menor, por falta de planejamento da gestão. Alguns desses educadores são cedidos pelas prefeituras²¹ para

²¹ Cedidos pelas prefeituras de Uirapuru e Mundo Novo

atuarem na EFA, isso não acontecendo a escola não tem condição, via AEFAU, de realizar seus pagamentos. Nesse sentido, a função que os educadores desempenham reflete diretamente as dificuldades organizativas da escola.

A nossa percepção é de que a escola se esbarra em certas dificuldades, como o pequeno número de profissionais preparados para atuarem na Educação do Campo dentro do município de Uirapuru. Os educadores que atualmente trabalham na escola, permanecem nessas funções porque há uma necessidade objetiva – contribuir com a formação dos jovens do campo, que, bem como no cenário nacional, são deixados para segundo plano pelos governantes locais e, percebendo o problema, os profissionais se colocam a disposição para contribuir com esse processo diferenciado de educação.

Em relação aos funcionários/monitores cabe dizer que a maioria possui formação de ensino médio e apenas dois possuem formação sobre pedagogia da alternância, conforme podemos observar no quadro 04.

Quadro 04: Funcionários/ monitores da EFAU.

CARGO	FORMAÇÃO
Merendeira	Ensino Médio
Merendeira	Ensino Médio
Monitor	Ensino Fundamental
Monitora	Técnico em Agropecuária
Monitora	Ensino Médio
Casal de Caseiros	Ensino Médio
Coordenação Pedagógica	Pedagogia e especialização em Pedagogia da Alternância
Direção	Licenciatura em Letras e especializações em Pedagogia da Alternância e Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem para o Ensino Fundamental e Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a função que cada um desses funcionários/ monitores exercem, construímos um quadro que expressa uma síntese do papel desses sujeitos na escola. Destacamos que na EFAU esses papéis muitas vezes se confundem e as atividades parecem sobrecarregar os que estão mais a frente desse processo. Por exemplo, as atividades da cozinha não ficam restritas às merendeiras e muitas vezes a coordenação pedagógica e os monitores contribuem com essas atividades. Ou no caso das visitas às famílias, que não é realizada por todos os monitores, ficando a cargo de uma monitora que é uma das pioneiras da EFAU, da coordenação pedagógica e da caseira.

Quadro 05: Atividades desenvolvidas pelos funcionários/ monitores da EFAU.

CARGO	ATIVIDADE
(02) Merendeiras	Cuidam da alimentação e da cozinha.
(03) Monitores	Atividades de manutenção estrutural; Acompanhamento dos estudantes durante a Sessão Escolar (Tempo escola); Organização do espaço escolar; Secretaria; Organização e participação em eventos; Visitas às famílias.
(02) Caseiros	Atividades de manutenção estrutural; Acompanhamento dos estudantes durante todo período de Sessão Escolar (Tempo Escola); Visita às famílias.
Coordenação Pedagógica	Coordenação de todas as atividades pedagógicas e gerais, tanto estruturais quanto políticas.
Direção	Representante legal e responsável pela administração.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas observações realizadas na escola percebemos que a sobrecarga de funções é resultante de um processo de centralização das atividades pela coordenação da escola – que não se resume à coordenação pedagógica, mas sim a um grupo de 03, 04 pessoas que fundaram a escola e conduzem a EFAU desde seu nascimento. Essa centralização é decorrente, como foi dito em conversas informais, do fato de existir poucos profissionais que assumem as responsabilidades pelo andamento da escola e sendo assim, um grupo reduzido toma para si a maioria das funções estruturais e políticas, centralizando as ações.

O que verificamos, a partir das observações realizadas, foi que, além da falta de envolvimento de alguns profissionais, há um descaso com relação ao planejamento. Muitas questões do dia-a-dia da EFAU são resolvidas sem a inserção do todo escolar, o que vem a contribuir com a sobrecarga. Se as ações fossem descentralizadas, planejadas e fossem realizados momentos de crítica e autocrítica em coletivo, com a devida atenção, esse quadro poderia mudar. Essa situação foi relatada em muitas conversas informais durante o processo de pesquisa.

3.1 O projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola de Uirapuru: Educação para que? E para quem?

Em nossa compreensão, um projeto pedagógico de uma escola não se dissocia das questões políticas, portanto é intencional e comprometido com realidade sociopolítica concreta (VEIGA, 1995). Dessa forma, entender o desenho de um PPP, seus pressupostos ontológicos, sua ideologia e sua efetivação diária, passa pela própria organização do trabalho pedagógico, que nesse caso específico, é referenciado na pedagogia da alternância.

Nessa perspectiva, o PPP deve possuir um rumo, uma direção no sentido de quais ações educativas e pedagógicas pretende-se desenvolver, qual formação almeja-se e para que tipo de sociedade. Isso está intimamente relacionado com princípios orientadores do Projeto, que são, segundo Veiga (1995), igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização dos educadores.

Em nosso campo empírico particular, procuramos observar nos documentos internos da escola que dizem respeito a sua proposta educativa e pedagógica, as finalidades e os objetivos que essa escola almeja; a estrutura organizacional que a constrói; o currículo e a organização do tempo/espaço educativo, entendendo que a “proposta pedagógica ajudar a clarear os rumos e ações da escola, e nortear a prática educativa dos professores” (MACHADO, 2003, p. 314).

Dessa forma, no que diz respeito aos fundamentos legais, o projeto político-pedagógico da EFAU apresenta as seguintes orientações:

Quadro 06: Regulamentação legal do Ensino Médio Integrado da EFAU.

INSTRUMENTO LEGAL	INSTITUI
LEI 9.394/96	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
DEC. 5.154 de 23/07/04	Regulamenta o §2º do art. 36º e os art. 39 a 41 da Lei 9.394/96.
PARECER CNE/CEB Nº. 15/98	Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
PARECER CNE/CEB Nº 16/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico.
PARECER CNE/CEB Nº 39/04	Aprova aplicação do DEC. 5.154 de 23/07/04.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 03/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 04/99	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 01/02	Institui as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 01/04	Institui as Diretrizes para a organização e a realização de estágio de aluno da Educação Profissional e do Ensino Médio inclusive na modalidade de Educação Especial.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 01/05	Atualiza a aplicação do DEC. 5.154 de 23/07/04.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 02/05	Modifica a redação do §3º do art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1/2004.

Fonte: PPP da EFAU.

Observa-se que os Pareceres e Resoluções se adequam às orientações do Ministério da Educação (MEC) quanto à educação, baseando-se tanto na legislação da educação geral quanto técnica, além das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. O que nos chama a atenção é que não existe nenhuma referência ao parecer 01/ 2006 que institui os dias letivos da pedagogia da alternância dos CEFFAs, ou seja, se o PPP foi elaborado no ano de 2005 obviamente não seria possível incorporá-lo ao texto do projeto pedagógico. Mas no ano de 2011, ele foi reenviado ao Conselho Estadual de Educação na forma de um relatório e essas questões poderiam ser revisitadas pela comunidade escolar, já que esse parecer respalda as ações e trazem orientações que regem os princípios da alternância das EFAs e que, no nosso entendimento indica pouca importância dada ao parecer 01/ 2006.

Sobre as finalidades culturais da escola, percebemos que elas se expressam tanto nos Objetivos Específicos contidos no PPP, quanto no Regimento Interno, mas é no Regimento que essas finalidades aparecem com maior clareza e ênfase. Dessa maneira, o capítulo I, que trata sobre os princípios educacionais, o envolvimento das famílias e dos líderes comunitários com a escola, pretende favorecer a valorização e o resgate da cultura regional e incentivar o desenvolvimento sustentável das comunidades.

No que tange à finalidade política e social da EFA de Uirapuru, podemos identificá-la nos Objetivos Geral e Específicos, onde a formação do estudante está associada ao exercício da cidadania e à aquisição de habilidades e competências, relacionadas às habilidades agronômicas e zootécnicas, tanto na ordem da assistência técnica e extensão rural, quanto na inserção profissional em processos organizativos de cooperativas/associações. Além disso, a formação humana é também abordada, focando o desenvolvimento da pessoa associada à ética, criticidade, construção de identidades na convivência grupal e ao desenvolvimento da autonomia intelectual.

No item “Justificativa”, do PPP, observamos que há um evidente recorte social e político quando se analisa a realidade local, explicitando suas contradições sociais, como, por exemplo, na descrição da região de Uirapuru, da agricultura familiar desenvolvida no município e da problemática no campo, principalmente relacionados aos jovens camponeses e ao processo de migração para as cidades e suas consequências. Este é o contexto que desencadeia a própria constituição da EFAU e passa a orientar os seus objetivos, explicitados no PPP.

A formação humana também é uma busca constante da escola, mas no PPP ela aparece de forma pouco aprofundada. Será no Regimento Escolar que ela aparecerá assentada nos princípios da pedagogia da alternância como formação necessária ao desenvolvimento do

jovem, na qualificação para o trabalho e no exercício da cidadania fundada em valores de liberdade, igualdade, fraternidade, dignidade e respeito. Isso de certa maneira, expressa a formação da personalidade requerida na base teórica da alternância dos CEFFAS, referenciados no personalismo e valorização da pessoa humana do filósofo Mounier.

Quando essa formação humana se relaciona com a formação integral, como pilar da pedagogia da alternância, ela aparece de forma muito pontual no PPP da escola, evidenciada nas orientações curriculares e descrita no corpo do texto como um horizonte a ser perseguido, porém, sem ser abordado em profundidade.

Os pontos referentes às finalidades profissionais que se deseja alcançar, no PPP da EFAU, podemos identificá-los no item “Fundamentação legal”, onde são focadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Técnico de Nível Médio e, também, no “Perfil Profissional”.

Uma questão que nos chama atenção é que nesse “Perfil”, as competências e habilidades devem estar de acordo com os instrumentos legais e também com a realidade sobre a qual esses estudantes se encontram. Ou seja, consideram-se as especificidades e contexto social, mas no decorrer do texto, quando analisamos a matriz curricular e as ementas das disciplinas, percebemos certas incoerências com a realidade, como, por exemplo, uma disciplina que se propõe a estudar o cultivo da Pupunha, que é uma espécie que não tem vínculo com a realidade desses estudantes, ou ainda conteúdos na área da zootecnia que focam estudos de raças europeias e modos de produção também descontextualizados com a realidade.

O descompasso entre alguns conteúdos abordados e a realidade da escola pode ser verificado na fala de um dos estudantes entrevistados quando se refere à formação técnica dada na escola.

Porque a formação de um técnico ele tem aprender realmente o que ele deve fazer [...] não focar lá lonjão, falar de raça, falar de leite lá no exterior. Eu acho que, trabalhar mais na forma de pensar pra passar pras famílias, aproximado e desenvolver isso ai, enquanto geral, alunos da região. Falar de agroindústria, de agrofloresta, essas coisas. Pensar mais na realidade, o que dificulta a mente dos alunos é isso (ESTUDANTE 01, 2012).

Ainda sobre o perfil profissional e o desenvolvimento das chamadas competências e habilidades, é possível notar que todas as habilidades são muito bem descritas pelo PPP, que visa entre outras coisas, contribuir com o desenvolvimento sustentável e o fortalecimento dos saberes e da cultura regional. Mas, o grande entrave é que a ementa de algumas disciplinas, tanto da base técnica quanto da base comum do Ensino Médio Integrado, fica restrita às atribuições exigidas pelo MEC e pelo CREA, apesar de constar no PPP a articulação dos conteúdos com a realidade local. E, a própria escola não discute, no seu dia-a-dia, essas

questões – se o educador tem inclinações para conteúdos que levem a esse tipo de formação, as diretrizes se tornam coerentes, caso contrário, os conteúdos continuam desconectados da realidade.

Sobre essas incoerências, podemos compreendê-las melhor quando, ao fazer um trabalho de estudo e reflexão em conjunto com educadores e funcionários/monitores no ano de 2011 sobre o PPP, verificamos que desde a sua elaboração até aquele presente momento, não houve nenhuma retomada ou avaliação desse documento. Como afirma Veiga (1995, p.32) “acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico”.

Sobre a estrutura organizacional da escola verificamos no PPP uma descrição detalhada da estrutura física, ou seja, dos materiais didáticos, dos prédios, das instalações da área produtiva, dos equipamentos, do tamanho da propriedade, entre outros. Mas, diferentemente da realidade, essa descrição parece não coincidir com o que observamos. O que parece é que há certo receio em declarar a falta de estrutura e as dificuldades financeiras enfrentadas pela escola e por esse motivo algumas questões são omitidas.

No que diz respeito à estrutura pedagógica, ou como afirma Veiga (1995), àquelas referentes às interações políticas, o ensino- aprendizagem e o currículo, podemos verificar que refletem de modo geral alguns princípios da pedagogia da alternância, principalmente enquanto um regime que alterna situações de aprendizagem na escola e na família, mas de modo muito tímido e restrito às questões de carga horária.

Já o currículo da EFAU se propõe a incorporar, junto às exigências das normas em vigência, as necessidades dos agricultores familiares da região, visando a formação integral do estudante, possibilitando uma visão do mundo a esses sujeitos, entendida aqui como uma visão da totalidade. Os programas disciplinares e o planejamento didático são propostos a partir do PPP, para serem construídos, pelo menos em tese, junto à coordenação pedagógica da escola, evidenciando um processo coletivo e democrático na estrutura pedagógica.

Assim, a organização curricular do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Agropecuária se divide em três Bases, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 07: Currículo do Ensino Médio Integrado da Escola Família Agrícola de Uirapuru.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO EMI DA EFAU	BASE COMUM DO ENSINO MÉDIO	BASE COMUM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	BASE ARTICULADORA
	Língua Portuguesa e Inglesa	Topografia	Formação humana e religiosa
	Artes	Agricultura	Introdução a projetos
	Educação Física	Fruticultura	Organização para a gestão
	Química	Projetos agropecuários	Informática aplicada
	Biologia	Olericultura e jardinagem	Contabilidade aplicada
	Matemática	Culturas anuais regionais e Culturas perenes regionais	
	Geografia	Agroindústria	
	História	Construções e instalações rurais	
	Filosofia	Irrigação e drenagem	
	Sociologia	Gestão ambiental e silvicultura,	
		Mecanização agrícola	
		Zootecnia geral	
		Animais de pequeno porte	
		Animais de médio porte	
	Animais de grande porte		
	Estágio supervisionado		

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o currículo da EFAU, percebe-se que ele é diferenciado porque não se dá exclusivamente em um tempo escolar, mas também no tempo em que os estudantes permanecem na família, como podemos verificar no exemplo da disciplina de Língua Portuguesa, onde são exigidas 215 aulas anuais, semanalmente cinco (05) aulas são da Sessão Escolar e cinco (05) da Sessão Familiar. As cinco (05) aulas que devem ser trabalhadas na família, são contabilizadas através de trabalhos encaminhados na Sessão Escolar e também pelos instrumentos pedagógicos.

Outra questão importante do currículo é que ele se propõe integrador e se constrói dentro de um Plano de Formação que, através do instrumento pedagógico da pedagogia da alternância chamado “Plano de Estudo”, deve articular as disciplinas e todas as atividades escolares através de um Tema Gerador, escolhido de forma intencional e orientado pela realidade e contexto social. Assim, segundo os documentos que tivemos acesso na escola, os Planos de Estudos são trabalhados por série, sendo um tema por bimestre. Estes temas são aprovados, em tese, em assembleia das famílias, estudantes e equipe pedagógica, por isso, estão sujeitos a mudanças anualmente.

No caso do primeiro ano do Curso Técnico o Plano de Estudo ou o Tema Gerador do primeiro bimestre de 2011 foi “A importância da minha família perante os desafios da sociedade atual”, que fica sob a responsabilidade de um funcionário/monitor ou educador, devendo ser explorado tanto nas disciplinas quanto nas atividades comuns do Tempo Escola ou Sessão Familiar, como, por exemplo, nas atividades culturais. Mas o que observamos é que esses temas são poucos explorados em sala de aula, pois falta articulação e planejamento entre os educadores e coordenação da escola para concretizar esse instrumento pedagógico.

Dentro do PPP estão dispostos os convênios e parcerias estabelecidas pela escola, que aparecem de forma geral na figura dos Órgãos públicos e empresas privadas, sendo a Associação de Pais e Alunos da EFAU a responsável em articular e coordenar processos que envolvam essas relações políticas.

Sobre a Associação, podemos verificar que no PPP ela aparece como a entidade responsável por manter a escola e como uma instância capaz de alterar o currículo sob a aprovação da assembleia geral. Seus objetivos, finalidades, deveres, direitos e papel dos associados são detalhados apenas no capítulo II do Regimento Interno da escola. Portanto, é no Regimento da EFAU que o papel político e articulador dessa associação aparece explicitamente.

Desse modo, se as análises das estruturas, tanto administrativas quanto pedagógicas, visam, segundo Veiga (1995), identificar as relações existentes entre elas e compreender suas características e seus embates, a Escola Família Agrícola de Uirapuru possui certa limitação em explicitar essas questões em seu projeto político-pedagógico, o que pode vir a refletir, entre outras coisas, nas dificuldades de se tomar decisões reais e passíveis de execução (VEIGA, 1995).

Sob essa perspectiva, concordamos com Veiga (1995, p. 26) quando afirma que,

[...] ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende.

O PPP, entendido como instrumento que caracteriza a própria organização do trabalho pedagógico, deve refletir, como afirma Machado (2008), certos fundamentos referenciados na interpretação e compreensão do mundo, no conhecimento como produção humana e coletiva, no trabalho como princípio educativo, na autonomia e na auto-organização, tanto discente quanto docente. Dessa maneira, o projeto pedagógico terá claro em seus pressupostos as

concepções de sociedade, de conhecimento, de ser humano e de educação que deseja construir (MACHADO, 2008).

O que podemos analisar no PPP da EFA de Uirapuru, é que ele aparece muito mais como uma formalidade, mais um documento requerido pelas instituições que coordenam a política educacional no estado, do que, de fato, como um compromisso assumido e executado pela coletividade, sob essa perspectiva parece se configurar como uma burocracia. Já o Regimento Interno nos parece muito mais político e pedagógico no ponto de vista levantado por Veiga (1995), ou seja, articulado a um compromisso sociopolítico no sentido da formação humana integral.

3.2 Sistematização e análises das entrevistas e observações

Nesse momento, procuraremos analisar as falas dos sujeitos entrevistados com base naquilo que buscamos com a pesquisa, ou seja, analisar a configuração da pedagogia da alternância na EFAU; analisar o Tempo Comunidade e sua dinâmica de realização, bem como a sua articulação com o Tempo Escola; compreender como acontece a intervenção e participação das famílias na EFA e o papel da Associação de Pais e Alunos da EFAU nesse processo; identificar até que ponto os instrumentos pedagógicos utilizados pela escola correspondem aos objetivos da Pedagogia da Alternância e por fim, verificar possíveis contribuições da Pedagogia da Alternância para o processo de transformação da realidade local. Portanto, o fundamental nesse processo será buscar algumas regularidades nas falas e pensamentos, agrupando as informações, formando, deste modo, as categorias (LÜDKE, ANDRÉ, 1986) que ajudarão a compor o quadro de análise do objeto em discussão.

É por essas questões que, nesse trabalho, a análise dos dados será tratada como um processo complexo e dinâmico, pois o próprio objeto de estudo não é algo fixo ou imutável, ele está contido em um movimento dialético, relacionando-se diretamente com os sujeitos envolvidos no estudo, que são fundamentais no acelerar ou retardar das transformações (POLITZER, 1986).

Desse modo, para fins de organização e sistematização dos dados, utilizaremos números (01, 02, 03, 04...) para indicar as falas correspondentes aos sujeitos (estudantes, educadores, funcionários/ monitores e pais), que foram condensadas a partir das entrevistas semiestruturadas; apresentaremos quadros-sínteses no sentido de representar as ideias e/ou conceitos-chave expressos pelos diferentes sujeitos entrevistados.

3.2.1 Concepções de Alternância

A partir da sistematização das entrevistas realizadas com os sujeitos, buscou-se destacar suas concepções referentes à alternância de tempos/espços de aprendizado construída na EFAU. Desse modo, o quadro abaixo agrupa o que mais se repetiu com relação à questão, *O que você entende por Pedagogia da Alternância e como avalia o seu desenvolvimento na EFAU?*

Quadro 08: Concepções de alternância na EFAU.

ESTUDANTES	Forma de ensinar e aprender	Conciliar família e escola	Permanência do jovem no campo	Relação entre teoria e prática
EDUCADORES		Compartilhar saberes		Aproximar teoria e prática
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES		Relação escola e família/ comunidade		Relação teoria e prática
PAIS		Participação e convivência	Permanência do jovem no campo	Relação teoria e prática

Fonte: elaborado pela autora

Pelos indicadores acima, podemos observar que para os estudantes, conciliar escola e família e relacionar sua vida em comunidade com o aprendizado escolar, reflete a visão que possuem sobre a pedagogia da alternância desenvolvida na EFAU. É importante destacar que essa interlocução – família, meio em que vivem e escola aparece em praticamente todas as respostas das entrevistas, mas em uma, a do estudante (01), a alternância é caracterizada apenas como método de ensinar/aprender que possibilita um trabalho no futuro, mas que ainda sim se conecta com a vida, possivelmente com a vida que tem no campo.

Pedagogia da alternância pelo o que eu entendo seria o método de ensino pra poder lidar com uma situação numa escola, onde a pessoa formada nessa área teria que avaliar, trabalhar na melhor maneira possível com alunos, não que fizesse ele ser submissos a eles, que fizessem os alunos entender o que é realmente necessário e o que não é e aprender a separar isso (ESTUDANTE 01, 2012).

Para Gimonet (2007, p. 137), a alternância dos CEFFAs é firmemente sustentada por essa relação familiar, configurada na “responsabilidade plena das famílias [...] o lugar prioritário da vida do alternante”, e é nesse sentido que, para os estudantes da EFAU, a família aparece na maioria das falas, indicando uma percepção de que a escola e seus pais caminham de forma associada ou como dizem, ‘conciliada’.

Um destaque importante foi a fala do estudante (05), que entende a alternância como sendo a relação entre a teoria aprendida na escola e a prática trabalhada na propriedade, uma prática que aponta para a aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola. E também o estudante (03) que vê a pedagogia da alternância como possibilidade de permanência na terra, ou seja, a escola e sua maneira de lidar com o conhecimento não se isolam das necessidades materiais de sua vida, mesmo que a falta de diálogo e acompanhamento limite esse processo.

O grande questionamento que os estudantes realizam é que o diálogo, tanto com a família como com eles próprios e o acompanhamento da Sessão Familiar que acontece de maneira fragilizada, coloca barreiras no desenvolvimento da alternância na EFAU.

No caso dos educadores, podemos verificar no quadro-síntese uma indicação de desconhecimento da alternância, portanto uma evidência negativa com relação à temática, o que nos chama muito a atenção. Dentre esses sujeitos, um nunca ouvira falar da pedagogia da alternância e não emitiu nenhuma opinião sobre o assunto, o que mostra distanciamento do profissional com relação à escola, falta de interação/comunicação entre os profissionais no sentido de fortalecer e favorecer a formação continuada. Ou seja, apesar de ser imprescindível o entendimento dessa proposta educativa para sua efetivação, já que ela possui uma série de instrumentos pedagógicos e se propõe trabalhar em consonância com a família e comunidade, há um educador que não está interagindo com essas orientações, o que denotaria, em nossa avaliação, a falta de esclarecimentos e formação sobre esse tema por parte da escola.

Outro indicador que apareceu para os educadores, bem como para os estudantes, foi a compreensão da pedagogia da alternância como aproximação entre teoria e prática ou uma forma de colocar o conhecimento adquirido na escola em movimento, de levá-lo até as propriedades rurais no sentido prático e próximo das famílias, compartilhando saberes e aprendendo a conviver em comunidade.

Essas colocações estão intimamente ligadas com os tempos educativos ou com a formação alternada que relaciona a vida e a escola, que são segundo Gimonet (2007, p. 70) “os conteúdos informais e experienciais e [...] conteúdos formais e acadêmicos”, os quais se somam a perspectiva da ação-reflexão-ação que é incorporada pelos CEFFAs do Movimento Sillon, na França do século XX (RIBEIRO, 2010).

Essas concepções de alternância dos educadores nos revelam que as questões do aprendizado, da relação entre a teoria e a prática, do saber popular e científico são predominantes entre esses sujeitos. Para eles, o fundamental é a articulação dos conhecimentos adquiridos na escola com o trabalho na propriedade/comunidade. O que nos leva a crer que, para os educadores, a alternância é uma ferramenta que possibilita construir o

“conhecimento pelo sujeito que aprende [...] o alternante aprende e, em seguida, aplica o que aprende”, sendo esta uma concepção próxima as ideias de Piaget, como nos afirma Ribeiro (2010, p. 344). E também indicam o que Gimonet (2007) chamou de “negar os isolamentos”, de se evitar as simplificações e reducionismos no processo do aprender.

[...] é nessa complexidade do cotidiano, seus paradoxos de ruptura e de relações e suas interfaces, que vivenciamos um processo contínuo de desenvolvimento, muitas vezes à nossa revelia. Uma formação não poderia então resumir-se na ingestão de doses maciças de saberes disciplinares compartimentados, um atrás dos outros. Não, a alternância coloca o postulado que se aprende em cada espaço ou lugar [...] (2007, p. 123).

Sobre a avaliação que esses profissionais fazem da alternância praticada na EFA de Uirapuru, podemos perceber que a maioria vê avanços, mas que estes estão associados à infraestrutura escolar, que abrange as instalações, dormitórios, refeitório, cozinha, etc e a maior visibilidade da escola com relação às comunidades/municípios. O que falta, por exemplo, segundo o educador (02), é o envolvimento com essas comunidades (onde residem os estudantes) e maior cobrança para que de fato essa relação aconteça. Essa necessidade de envolvimento por parte da escola também é uma crítica levantada por um dos estudantes, quando diz que o diálogo entre escola e família fica a desejar.

As concepções de alternância dos funcionários/monitores aparecem relacionadas à questão familiar, da mesma forma que para os estudantes e educadores. Para três dos cinco sujeitos entrevistados a alternância é uma maneira de relacionar escola e família/comunidade no processo de aprendizado. Os outros dois colocam a alternância na perspectiva da relação teoria/prática e da mudança de vida dos jovens, sem, no entanto, deixar de lado a proximidade da escola com a propriedade familiar. Sendo assim, apesar das diferenciações, a maioria vê a pedagogia da alternância não apenas como uma metodologia da ensino/aprendizado, mas uma forma de aproximar a instituição escolar aos saberes e experiências de vida em família.

O que avaliam sobre o desenvolvimento da alternância na EFAU é que, apesar da mudança perceptível no comportamento dos estudantes, a falta de ânimo, problemas financeiros e a falta de envolvimento dos profissionais dificultam essa aproximação com a família e comunidade, ou melhor, a concretização efetiva da proposta.

Já para os pais, a pedagogia da alternância relaciona-se com a realidade ou com a comunidade na qual os estudantes convivem e a questão familiar também aparece como de grande importância, bem como na visão dos estudantes, funcionários/ monitores e educadores. Para os pais, mostrar o que aprendeu, participar, conviver e interagir com a família em conjunto com a escola é o que caracteriza a alternância. É, portanto, o que diferencia de outras

propostas educativas que estão acostumados a vivenciar, sendo para eles de grande relevância, pois possibilita relacionar a prática com a teoria.

Um dos pais (01) também entende que a alternância é uma forma de favorecer a permanência do jovem do campo, o que poderia contribuir para possíveis transformações locais, o que se afina com fala de um dos estudantes que também aponta para essa questão.

Essa possibilidade de permanência do jovem no campo é umas das discussões que historicamente as EFAs e as CFRs realizam, e isso se verifica quando nos reportamos às origens históricas da pedagogia da alternância na França, em que o descontentamento com a educação formal dos jovens camponeses incidiu em uma proposta educativa que valorizava o vínculo com a terra (RIBEIRO, 2010; GIMONET, 2007; FORGERARD, 1999), o que mais tarde culminou na necessidade da contribuição do jovem para com o desenvolvimento da propriedade, caracterizado pelo pilar desenvolvimento do meio que fundamenta a alternância dos CEFFAs, o que seria a condição concreta para permitir a sua permanência.

Segundo Forgeard (1999), a mobilização das famílias para a construção de uma proposta educativa baseada na alternância recusa, a priori, a lógica do êxodo dos jovens para as cidades, porque entendem que apesar das dificuldades de se viver no campo, a saída para o meio urbano nem sempre é acompanhada de sucesso e crescimento, optando por fortalecer os vínculos culturais e familiares com o meio rural por meio da educação.

Em síntese, a maioria dos pais acredita que a alternância está sendo bem desenvolvida na EFAU. Para esses sujeitos, a mudança de comportamento dos jovens, a vivência e o trabalho na propriedade são fatores positivos. Apenas um pai (01) destoou das demais falas quando apontou que a formação técnica oferecida pela escola não condiz com a realidade da região. Para ele, a formação deveria estar voltada para o extensionismo rural, ou seja, para um profissional que se insira nas comunidades e mergulhe em suas demandas, ao invés de técnicos que apenas assinem projetos rurais que não estão contribuindo, segundo ele, para a transformação fundamental a que a EFA se dispõe a realizar.

Nessa perspectiva o pai afirma,

[...] não formar técnico ai pra assinar projeto pra Banco do Brasil que é a maior parte dos técnicos e depois quando chega na propriedade [...] a preocupação e o compromisso era com a cooperativa deles, a preocupação não era com a realidade das pessoas (PAI 01, 2012).

O que podemos inferir sobre essa questão da formação profissional é que ela é pouco discutida na escola e com a comunidade escolar, pois o pai mostra certa inquietação com essa questão, decorrente, principalmente, de sua atuação histórica na EFAU. Sua análise é

proveniente de anos de inserção e participação na escola, o que permitiu aprofundar essa discussão.

Reforçando essa afirmação do pai (01), nesses anos de atuação na escola, pude perceber que foram raros os momentos em que a base curricular e sua relação com o meio foi discutida formalmente. A ideia de que são o currículo e o PPP os instrumentos capazes de refletir sobre realidade da região e possibilitar a formação de um técnico que seja propositivo, que contribua nos processos organizativos da produção e com o fortalecimento e desenvolvimento das comunidades e não apenas foquem assinaturas e ‘meros’²² processos burocráticos de projetos, não vem sendo discutida entre os profissionais da escola, principalmente com aqueles da área técnica.

Ainda sobre as concepções de alternância, pelo menos um sujeito de cada segmento aproximou a pedagogia da alternância da relação entre teoria e prática, entre o aprendizado na escola e sua aplicação nas propriedades, evidenciando, pois, uma compreensão de que a alternância de tempos/espaço de aprendizado é diferenciada quando comparada ao tradicionalismo da escola burguesa, pois busca relacionar a vida com o ensino, adotando a relação dialética entre a teoria e a prática.

Como nos afirma Gimonet (1999, p. 45), uma das características da pedagogia da alternância dos CEFFAs é justamente associar teoria e prática, ação e reflexão, aprender através do cotidiano e da experiência.

A pedagogia da alternância dos CEFFAs dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

Mas se é fato que teoria e prática, participação das famílias e comunidade são fundamentais e fazem parte das concepções da maioria dos sujeitos, é certo, também, que o envolvimento dos profissionais, da própria família, o desânimo e o desconhecimento da pedagogia da alternância por parte de alguns profissionais, fazem com que a alternância fique “a desejar”, como aponta um educador durante a entrevista.

[..] a alternância aqui na escola eu digo que ela está muito a desejar, porque a gente sabe que a alternância são os temas de estudos que são trabalhados e os alunos levam as questões para a casa leva pra família é toda uma socialização que acontece atrás de tudo isso [...]e também tem essa questão

²² Na região de Uirapuru, os técnicos normalmente atuam elaborando projetos do PRONAF. São contratados e são remunerados por projeto aprovado. São poucas as inserções profissionais no campo dos projetos de desenvolvimento rural, com ressalvas dos técnicos dos MSC.

assim que a alternância nem todos conhecem dentro da escola. E, às vezes, assim um começa e um acha que é chato não é necessário, de repente faz tudo ao contrário, de repente ajudaria se tivesse uma formação assim todos iguais. A pedagogia aos poucos vai fazendo seus caminhos, vai traçando a caminhada, tá fraco, tá a desejar, mas assim, apesar dos pesares, está caminhando (EDUCADOR 01, 2012).

Ainda em relação à pedagogia da alternância, um aspecto fundamental é a organização do tempo escolar em TC e o TE. Nesse sentido, foi perguntado aos estudantes, educadores, funcionários/monitores e pais *Como acontece o tempo comunidade? Qual a sua relação com o tempo escola na EFAU? Existe a necessidade de alguma melhora?* As respostas a essas questões estão sintetizadas no quadro abaixo segundo cada segmento:

Quadro 09: O TC na EFAU.

ESTUDANTES	Diálogo com os pais e forma de trabalho	Aplicação do conhecimento		
EDUCADORES		Aplicação do conhecimento	Não sabe	
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Articulação escola/ família	Prática do aprendizado		
PAIS	Interação família/ comunidade	Aplicação do conhecimento		Não ocorre

Fonte: elaborado pela autora

Para a maioria dos estudantes o TC é compreendido como sendo a aplicação do conhecimento adquirido no TE nas suas propriedades e como uma forma de repassar esse conhecimento. Apenas um dos estudantes (01) entende o TC como um diálogo com a família e uma forma de trabalho, o que complementa a ideia do restante dos sujeitos, ou seja, a articulação dos tempos educativos acontece na medida em que há interação com a família e a propriedade, entre o teórico e o prático.

A alternância de tempos/espacos, enquanto um dispositivo pedagógico, como afirma Gimonet (2004), articula a formação e os espaços de aprendizado de forma a realizar uma ligação, uma interação, ou uma “continuidade na sucessão das microrupturas engendradas pela passagem [...] nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos” (GIMONET, 2004, p. 26). Nessa perspectiva, a alternância não distingue o tempo de formação acadêmico-científica do tempo do trabalho, mas sim os articula dentro de um novo ciclo. Segundo Pineau (2003, p. 183) “esses tempos já não se encadeiam linearmente, mas se combinam, se organizam para se formar de outra maneira [...] constitui um novo sincronizador social de formação”.

Os estudantes em suas falas afirmam que procuram levar o que aprendem para suas casas, socializando o conhecimento, o que falta nessa articulação é acompanhamento

profissional, cobrança, interesse de alguns estudantes e visitas às famílias de modo a incentivar que esse conhecimento seja de fato aplicado; apesar de afirmarem que o TC e o TE são articuladores do aprendizado escolar, alguns estudantes avaliam que na prática essa articulação não vem acontecendo. Como afirma um estudante,

[...] estando na família é ajudar a família, trabalhar na família. E aqui na escola é pra aprender pra levar pra família. É desenvolver o que você aprendeu na escola. Na pratica, muitas vezes isso não acontece. (ESTUDANTE, 04, 2012).

Nessa perspectiva, os jovens revelam existir uma limitação com relação à articulação entre o TC e o TE, ao indicarem que, sendo ela essa ligação, integração e reflexão entre o ensino formal e a experiência pessoal/familiar/comunitária como afirma Gimonet (2007), isso não vem ocorrendo devido, por exemplo, à falta de acompanhamento por parte da escola. Podemos supor então que essa alternância apenas associa os dois tempos, no sentido de levar o que se aprende, “trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo que uma verdadeira integração entre os dois”, sem ações planejadas sobre a realidade (GIMONET, 2007, p. 120).

No caso dos educadores, o TC e o TE é uma articulação, uma interligação entre aprendizados escolares e comunitários e uma aplicação desses conhecimentos, verificada nas visitas às famílias. O que nos chama a atenção é que a maioria dos sujeitos (educadores 02, 03, 04) não está inteirada sobre essa relação já que desconhecem ou nunca visitaram as famílias, mostrando distanciamento da proposta da alternância. Por exemplo, como afirma o educador (02) “olha eu não sei muito, porque eu nunca fui à casa de nenhum aluno” ou o educador 04, que não emitiu opinião por desconhecer essa articulação de tempos educativos, reafirmando a necessidade de interação entre os profissionais da escola e de formação continuada sobre o tema.

Como aponta Gimonet (2004), os formadores da alternância exercem múltiplos papéis, mas um que se configura como de grande importância é o acompanhar o estudante em sua vida alternante, valendo-se de conhecimentos sobre o meio socioprofissional desses jovens e estando presente nesses espaços, ou seja, para que a alternância seja real, o coletivo de formadores, educadores e monitores necessita estar em uma relação orgânica com os estudantes nesse momento do TC, o que não vem acontecendo na EFAU.

Na avaliação dos educadores faltam acompanhamento e visitas nas propriedades de forma planejada, a fim de concretizar o TC, o que também é evidenciado nas falas dos estudantes. Focam nas visitas às famílias, pois entendem que elas motivam os estudantes e fazem com que haja essa interligação de aprendizados. Mas parece-nos que a articulação entre

o TC e o TE é um horizonte a se perseguir e não uma realidade, já que os educadores, no momento, não acompanham esse processo, o que revela que não há o envolvimento necessário.

Esses apontamentos realizados pelos sujeitos com relação ao TE e ao TC, indicam uma fragilidade na pedagogia da alternância na EFAU. Ela expõe claramente que para se obter uma íntima relação com as famílias/comunidades dos estudantes, a articulação entre os tempos/espacos de aprendizado deve ser o foco maior, pois sem esse acompanhamento e visitas, o envolvimento com a comunidade escolar não acontece de fato.

No caso dos educadores, é de se espantar que a maioria não saiba como está o TC e sua articulação com o TE. Esses sujeitos sinalizam para uma dificuldade em conciliar os trabalhos na EFAU com as escolas tradicionais, onde também atuam como profissionais. Nesse sentido, o envolvimento é mínimo ou inexistente, levando inclusive ao distanciamento de qualquer atividade relacionada ao TC, o que reflete diretamente na formação dos estudantes da escola.

[...] a minha carga é restrita e eu não trabalho exclusivamente na EFA, essa parte eu não estou bem inteirado do assunto. A gente vê pelas atividades que a gente passa na sessão família, né? A gente acompanha de uma forma não diretamente, mas indiretamente devido as atividades [...] Não tem como você acompanhar na prática como funciona, eu acho que o ideal seria que cada professor uma vez por semestre estar visitando essas famílias, pra tá acompanhando mais de perto. Então eu vejo que há uma perca grande quando isso não acontece no caso meu caso. pode melhorar né, porque eu acredito que quando você visita mais de perto, as vezes o aluno fica mais motivado (EDUCADOR 03, 2012).

No caso dos funcionários/monitores, a maioria vê o TC como uma articulação entre escola, família e comunidade e a possibilidade de colocar em prática o aprendizado nas propriedades rurais. Portanto, suas falas se aproximam das falas dos educadores e dos estudantes, entendendo que o TC e o TE se relacionam na medida em que acontece esse ir e vir do conhecimento, articulando o cotidiano e seus problemas com o programa escolar.

Embora os funcionários/monitores (02), (03) e (05), concebam o TC como momento/instrumento de articulação com a vida dos estudantes em suas comunidades, alegam que, na prática, essa articulação não vem acontecendo, apontando para a fragilidade dessa articulação. Por um lado, porque não existe cobrança da própria escola e por outro pela ausência dos pais e pela falta de condições financeiras, como afirma o funcionário/monitor 03,

[...] a escola precisaria ir até a família pra tá orientando como estão os alunos lá. E como não tem a parte financeira isso dificulta muito, tá acontecendo, como é que vou dizer, talvez indiretamente, de repente uma ligação pra

família, às vezes alguém vem daquele lado e passa por aqui e pergunta [...] mas no dia-a-dia, nos 15 dias que ficam em casa, fica a desejar talvez nem tanto por uma questão profissional mas por uma questão financeira. Porque nesses 15 dias de alternância o profissional precisa estar lá acompanhando a família e vendo as dificuldades essa coisa toda, né? Então está um pouco assim, tá sendo feito, mas não é como deveria ser (FUNCIONÁRIOS/MONITOR 03, 2012).

No que diz respeito às questões de financiamento das visitas às famílias, realmente esse fator determina o trabalho de uma EFA, já que um dos grandes desafios dessas escolas é a manutenção financeira, visto sua forma organizativa, onde a Associação dos pais chama para si a responsabilidade da educação escolar dos seus filhos (RIBEIRO, 2010). Por essa questão, o fundamental é a organização dos pais em torno da Associação, já que ela é a entidade capaz de dar esse suporte à EFAU, e nesse sentido, o seu trabalho está a desejar.

Portanto, vemos que para o TC acontecer é fundamental que haja uma relação orgânica entre pais e escola, entre família e TE, caso contrário a organização dos tempos na escola e na propriedade será, como dito anteriormente, uma soma de atividades ao invés de uma interação entre elas, ou como afirma Gimonet “os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma” (2007, p. 120), configurando-se como uma alternância associativa (PINEAU, 2003).

Assim como os outros segmentos entrevistados, a maioria dos pais afirma que o TC é interação família/comunidade e, principalmente, a aplicação do conhecimento na propriedade familiar. O que alegam, também em consonância com educadores, estudantes e funcionários/monitores, é que essa articulação na prática encontra dificuldades de se materializar pela falta de acompanhamento da escola. Em específico, podemos ver que um dos pais (01) afirma claramente que o TC não acontece, porque falta empenho da escola e interesse dos estudantes e outro pai (03), contraditoriamente, diz que o desenvolvimento dos trabalhos nos 15 dias de TC está bom.

De acordo com os registros e relatos sobre a memória da escola, podemos dizer que o pai (01) possui uma vivência e uma participação histórica na escola que possibilita afirmar que, de fato, o TC não acontece. Para ele, que é um conhecedor dos princípios da pedagogia da alternância, essa articulação entre a escola e família é muito mais do que a sucessão de trabalhos práticos e tempos de estudos ou a associação de dois tempos de formação, mas sim, uma interação entre tempos e espaços de aprendizado, articulando dialeticamente o ensino com o trabalho produtivo (RIBEIRO, 2010). Ou como afirma Gimonet (2007, p. 120) a alternância

[...] não se limita a uma sucessão de tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Esse tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Ainda com relação a organização do trabalho pedagógico interessou-nos saber *Quais são e de que forma são utilizados os instrumentos pedagógicos pela EFAU?* Nessa perspectiva, os sujeitos quando questionados sobre esses instrumentos afirmam que:

Quadro 10: Os instrumentos pedagógicos na EFAU.

ESTUDANTES	Conhecem os instrumentos pedagógicos	Não conhecem	Conhecem alguns
EDUCADORES	Conhecem os instrumentos pedagógicos	Não conhecem	Conhecem alguns
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Conhecem os instrumentos pedagógicos	Não conhecem	Conhecem alguns
PAIS	Conhecem os instrumentos pedagógicos	Não conhecem	Conhecem alguns

Fonte: elaborado pela autora.

No caso dos estudantes, percebe-se quem nem todos estão inteirados sobre os instrumentos pedagógicos da alternância, já que o conhecimento que possuem sobre eles é inexistente (estudante 05) ou restrito (estudante 01, 02 e 04). Apenas um dos estudantes (03) conhece os instrumentos, mostrando maior envolvimento com a proposta educativa. Aqueles que possuem certo conhecimento sobre os instrumentos fazem grandes críticas à forma como são trabalhados na escola; avaliam que atualmente não cumprem o papel, não enxergam sua função e vem faltando cobrança para sua execução.

Os instrumentos pedagógicos, segundo a proposta da alternância dos CEFFAs, operacionalizam o dito ‘sistema’ educativo (GIMONET, 2004). Segundo Ribeiro (2009), essa instrumentalização se aproxima e se fundamenta no ideário da Escola Nova e seus métodos ativos, aos quais entendem a educação como uma ação, “uma educação de caráter prático” (RIBEIRO, 2009, p. 427). Sob esse prisma se faz necessário um aparato metodológico que dê conta da tarefa de operacionalizar essa proposta, ou seja, de concretizar “uma relação [...] que envolve a realidade do aluno, os sujeitos que se envolvem na formação, as instituições do meio, os métodos, as relações dos saberes, entre outros” (BEGNAMI, 2010, p. 52).

No caso da EFAU, os instrumentos que fazem parte do seu cotidiano são o Caderno da Realidade; Caderno de Acompanhamento; as ‘notinhas’²³; o Serão; visitas às famílias; Plano

²³ As notinhas valem quatro (04) pontos do total de pontos por disciplina que são dez (10). Correspondem a: pontualidade, habilidade, convivência e instrumentos pedagógicos (Cadernos da realidade e de acompanhamento).

de Estudo, Acompanhamento Personalizado (Tutoria) e Projeto Profissional do Jovem (PPJ). Como apontam os estudantes nem todos funcionam, mas sabemos por relatos informais de alguns funcionários/ monitores, que nem sempre foi assim, pois já houve momentos em que os instrumentos foram trabalhados e tiveram o retorno esperado. O que se tem hoje é uma tentativa de colocá-los em prática, mas com muita dificuldade.

Com relação ao posicionamento dos educadores, frente ao conhecimento e papel dos instrumentos pedagógicos podemos inferir que nem todos conhecem e acompanham seu desenvolvimento. E ainda podemos notar que os educadores (04) e (05) desconhecem completamente os instrumentos, como afirmam nas entrevistas, evidenciando mais uma vez o distanciamento dos educadores com relação à alternância.

Nesse sentido, se esses instrumentos compõem a ação pedagógica da escola, como salienta Gimonet (2004), verificamos pelas falas, que há uma lacuna que necessita ser preenchida na EFAU, principalmente por quem coordena a escola e está mais a frente desse processo, ou seja, os mais preparados e que possuem uma caminhada mais longa com relação a essa proposta. A questão é que, mesmo os educadores enxergando a importância dos instrumentos, não tomam uma atitude mais incisiva no sentido de mudar a situação, como podemos verificar na fala de um educador, registrada abaixo.

Eu acho que não porque não está sendo desenvolvido corretamente, interesse da parte de quem tá trabalhando. Assim os professores, marcam e aí “ah eu não posso”, às vezes não é porque o tempo é corrido, além de trabalhar aqui trabalha em outros lugares, e aí deixa as responsabilidades para outras pessoas, dificulta porque eles têm mais coisas pra fazer, se juntasse todos os professores seria mais fácil (EDUCADOR 02, 2012).

O que percebemos é que os trabalhos que os educadores realizam em outras escolas e a falta de auto-organização desses profissionais limitam ações mais efetivas na EFAU e que mudem o quadro de não concretização da articulação entre os tempos/espços de aprendizado na escola.

Um exemplo prático é o desenvolvimento do Plano de Estudo, que traz o tema gerador que delineará todo o conteúdo programático das disciplinas e tornará o estudo uma reflexão interdisciplinar, pois através desse instrumento os educadores e monitores interagem na busca de responder às indagações científicas que lhes são propostas. O que podemos observar é que ele não vem sendo executado, pelo menos nesses últimos três anos em que pude acompanhar a escola.

Nesse sentido, o que vem faltando, na visão dos educadores, é interesse por parte da escola e envolvimento da própria categoria, demonstrando uma autocrítica com relação ao próprio trabalho.

No tocante aos funcionários/monitores, podemos verificar pelo quadro-síntese que, assim como os outros segmentos, esses sujeitos não conhecem ou conhecem parcialmente os instrumentos pedagógicos, citando de modo geral os Cadernos de acompanhamento e da realidade, as notinhas, o Plano de Estudo, o Serão, o Acompanhamento Personalizado e as visitas às famílias. Cabe ressaltar que todos os funcionários/monitores avaliam que os instrumentos precisam avançar porque não estão sendo desenvolvidos de modo a cumprir seu papel.

Sobre essa questão da dificuldade de colocá-los em prática, um dos funcionários/monitores (01) diz que a questão financeira é grande um empecilho, focando em exclusivo as visitas às famílias, que necessariamente impõe gastos com o transporte, mas o restante dos instrumentos passa, principalmente, pelo envolvimento dos profissionais com a escola, acompanhamento, diálogo, possibilitando a real articulação entre o TC e o TE, entre a vida e a escola.

Esses dados nos trazem algumas reflexões sobre a interação entre os funcionários/monitores e os educadores da EFAU. Nas observações podemos perceber que essa interação fica restrita a algumas pessoas, não há um entrosamento profissional, reuniões de avaliação. O que há são relações pessoais, e essa forma de relacionamento, vem dificultando discussões mais profundas e críticas, e que vão ao cerne da questão que é como os próprios sujeitos apontam a falta de envolvimento e participação dos profissionais.

Quanto a percepção dos pais sobre os instrumentos pedagógicos, podemos inferir, pelos dados, que a maioria conhece pelo menos um desses instrumentos, principalmente aqueles que necessariamente são construídos em conjunto com esses sujeitos na propriedade, como, por exemplo, os Cadernos da realidade e de acompanhamento.

O Caderno da realidade é um memorial descritivo que os estudantes constroem no intuito de socializar, tanto com os pais quanto com a escola, os aprendizados obtidos na alternância do TC. São tutorados por um educador, que deve ajudar o jovem a realizar as sínteses necessárias dos aprendizados. É, para Gimonet (2007), o instrumento básico da alternância, pois nele estão contidas as informações e reflexões que possibilitarão o elo entre a vida do estudante (observações, práticas na propriedade, pesquisa de campo, diagnóstico da realidade) e a vida escolar (conteúdo programático disciplinar e trabalho coletivo). Nesse sentido,

Esta é a razão de ser o Caderno da Realidade como primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro (2007, p. 32).

Esse instrumento, segundo Gimonet (2007), se desdobra e se articula com outros instrumentos pedagógicos como o Plano de Estudo, que são temas geradores trabalhados durante os bimestres com cada ano do Ensino Médio (1º, 2º e 3º) e que conduzirá os conteúdos das disciplinas, os Serões, as vistas de estudos, entre outras atividades.

Já o Caderno de acompanhamento está relacionado com a tutoria ou Acompanhamento Personalizado, que busca apreciar tanto o Caderno da realidade quanto o de acompanhamento, que seria um diário onde os estudantes relatam o que realizaram durante o TE e durante o TC. Nesse processo, os educadores ou os monitores acompanham os estudantes de forma sistemática, planejada, e avaliam o desenvolvimento desses jovens (DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS, 2009).

No caso da EFAU, esses instrumentos vêm sendo utilizados de forma restrita nos últimos anos, e de uma maneira ou de outra, todos os sujeitos fazem a reflexão de que eles deveriam funcionar, já que possibilitam a realização da alternância. Parece que esse instrumental pedagógico, fundamentado na proposta educativa do Escolanovismo e no Construtivismo, como nos aponta Ribeiro (2009), é o cerne de muitos problemas de desenvolvimento da pedagogia da alternância da EFA de Uirapuru. Como podemos analisar a partir das entrevistas com os sujeitos e das observações, a aplicação dos instrumentos depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, caso contrário fica a desejar ou acontece de forma espontânea, sem um planejamento mais sistemático.

Em nossa compreensão, os instrumentos pedagógicos acabam por ser uma forma de controle. Controlam e monitoram a prática da alternância, tornando-a um tanto pragmática. A EFAU, refém desses métodos, se engessa, pois, lhe falta preparação no sentido de levar a pedagogia da alternância à comunidade escolar, tempo e disponibilidade para execução, já que na escola as tarefas, tanto estruturais quanto políticas e pedagógicas, centralizam-se em 3, 4 pessoas. Ou seja, se por um lado esse arcabouço metodológico é positivo no sentido de operacionalizar a pedagogia da alternância, por outro lado, ele é limitante na medida em que desconsidera as realidades locais, as pernas e braços que darão conta do fazer acontecer do cotidiano, influenciando diretamente no processo de formação dos estudantes.

Sobretudo o que nos inquieta é como articular os tempos/espços de aprendizado, com a contribuição desses instrumentos, sabendo de todas essas dificuldades e limitações. Os

dados parecem demonstrar conhecimento superficial sobre a proposta da alternância, gerando problemas naquilo que deveria ser o fundamental: a relação entre a escola/ comunidade, a relação entre educação e a vida e formação.

3.2.2 Concepções de formação

Na intenção de identificar as concepções de formação que os sujeitos dessa investigação possuem, procuramos sistematizar suas falas referentes às seguintes questões *Como se dá a formação dos estudantes da escola? Que tipo de relação pode se estabelecer entre o trabalho e a educação? E Como se desenvolve o trabalho cotidiano na escola entre os estudantes? A partir desse trabalho, há alguma mudança perceptível nas relações que estabelecem na escola e na família?*

A visão dos sujeitos sobre a formação oferecida pela escola e relação educação/trabalho (E/T) segue nos quadros abaixo:

Quadro 11: Concepção de formação na EFAU.

ESTUDANTES	Formação para o mundo/ vida	Formação desconectada da realidade	
EDUCADORES	Formação para a vida		Formação associada às disciplinas
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Formação para a vida		Formação associada às disciplinas
PAIS	Formação para a vida		

Fonte: elaborado pela autora.

Pelo quadro 11 podemos perceber que, para os estudantes, a formação oferecida pela EFAU está associada à vida, pois acreditam que a escola proporciona uma formação para o mundo, seja através da vivência e da prática cotidiana ou pelo trabalho coletivo que desenvolvem. E ainda afirmam que a relação entre a educação e o trabalho está na aplicação da teoria, quer seja quando estão nas propriedades familiares ou quando se inserem profissionalmente no mercado de trabalho enquanto Técnicos em Agropecuária, como afirma o estudante 02.

A formação acontece através da nossa convivência, sempre tá dialogando, fazendo conversas em rodas, principalmente na convivência das pessoas, formação pro mundo. Porque tá sempre conhecendo pessoas diferentes, lugares diferentes e aprendendo a conviver [...] hoje mudei bastante, eu tinha vergonha, medo de conversar, quando eu cheguei pra cá nos primeiros meses eu conversei com duas pessoas, hoje não, hoje eu consigo conversar com

todo mundo. O aprendizado em relação a antiga escola aumentou bastante, porque eu consigo colocar em prática o que eu aprendia, lá na outra escola ficava só na teoria, não tinha como fazer nada. E a convivência aqui junto com os alunos a gente consegue aprender mais fazendo as coisas juntos. A relação entre a educação e o trabalho, a teoria faz me ensinar o que tenho que fazer e colocar em prática, vai me ensinar como fazer qdo fazer pra dar certo, porque não existe prática sem teoria, um ajudando o outro (ESTUDANTE 02, 2012).

O que nos chama atenção é o fato do estudante (01) afirmar que a formação oferecida pela escola está desconectada da realidade porque falta planejamento. Podemos verificar a partir de sua fala, em particular, que ele associa à formação às aulas e aos conteúdos programáticos ofertados pelas disciplinas e, nesse sentido, está a desejar, pois não contempla a realidade na qual se insere, no caso, um assentamento. Assim, podemos inferir que esse estudante expressa uma realidade já apontada na análise do PPP da escola, onde a base curricular vem sendo tratada como algo estanque e por vezes distante da realidade local. A sua visão destoa das demais falas no que tange à formação, mas expressa uma deficiência da escola, principalmente quanto à formação técnica.

Quadro 12: Relação entre trabalho e educação na EFAU.

ESTUDANTES	Relação T/E associada à aplicação do aprendizado	Relação T/E associada às aulas práticas	Relação T/E associada à convivência e ao mercado de trabalho
EDUCADORES	Relação T/E associada à aplicação do aprendizado		
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Relação T/E associada à aplicação do aprendizado	Relação T/E associada às aulas práticas	Relação T/E associada à convivência
PAIS		Relação T/E associada às aulas práticas	

Fonte: elaborado pela autora.

No que tange, em específico, à relação educação e trabalho, os estudantes, relacionam às aulas práticas ou à aplicação das técnicas na propriedade rural, configurando um olhar pragmático do trabalho ou ainda, esses sujeitos avaliam que essa articulação está associada ao mercado e suas demandas ou como afirma Frigotto (2012, p. 268), é “restrita, vinculada ao plano material objetivo nas relações sociais capitalistas”. Nesse sentido, reflete uma perspectiva limitada, não apontando para uma compreensão omnilateral da educação e do trabalho, como possibilidade de emancipação e autonomia, como afirma o materialismo dialético. Segundo Trindade (2010), a pedagogia da alternância dos CEFFAs se constrói

dentro das limitações e possibilidades do modo de produção capitalista, marcado por contradições que impedem a concretização de propostas transformadoras ou o avanço de ações contra hegemônicas, que só se configuram nas brechas e fendas do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Com relação à visão dos educadores sobre a formação e relação educação e trabalho na EFAU, a maioria afirma que a formação oferecida pela EFAU está relacionada à formação para vida ou formação integral, no desenvolvimento de habilidades e aprendizados adquiridos na vivência em coletivo e pela participação e envolvimento social. Desses, apenas um (educador 05) associa unicamente a formação ao conteúdo disciplinar ou as aulas.

Desse modo, podemos inferir que as concepções de formação desses sujeitos se aproximam da ideia de formação global preconizada pela pedagogia da alternância, pois, como afirma Gimonet (2007), o aprendizado contempla a diversidade das situações da vida, as experiências pessoais, os saberes e conhecimentos com os quais os estudantes se deparam, utilizam e produzem. Contudo, na perspectiva apontada pelos educadores, a formação científica fica secundarizada pela maioria, mesmo que na busca pela formação integral, objetivada pela pedagogia da alternância, a associação entre a formação geral e a formação profissional seja um princípio, como afirma Gimonet (2007). Apenas os educadores (01) e (03) estabelecem essa conexão, colocando em um mesmo patamar a formação geral, associada à vida, e a formação disciplinar, relacionada aos conhecimentos científicos.

[...] as aulas práticas, principalmente das EFAS, servem pra colocar em prática aquilo que aprendeu dentro da sala de aula e esse trabalho cotidiano é uma questão de formação também [...] formação humana, aprender a viver em sociedade (EDUCADOR 01, 2012).

Sob essa perspectiva, relacionar a questão do trabalho com a educação, segundo os educadores, é articular a teoria e a prática e desenvolver habilidades (caráter prático da educação). Isso nos permite analisar que o aprendizado está contido na esfera da complexidade desse processo pedagógico, ou seja, dar conta de uma formação completa não é simplesmente, como afirma o educador 05, estabelecer um programa disciplinar, mas também ligar “as aprendizagens diversas e dispersas, em vista de uma formação completa” (GIMONET, 2007, p. 137).

Essa questão do trabalho associado a formação para a vida, caracteriza também um processo muito maior que relaciona o aprendizado com o trabalho socialmente produtivo, o que em uma perspectiva marxista é, como afirma Frigotto (2012), emancipatório, pois preconiza o livre e solidário desenvolvimento dos seres humanos, tanto em termos de organização da produção, quanto em termos das relações políticas e sociais. Nesse sentido, se

por um lado a pedagogia da alternância dos CEFFAs propõe uma formação associada ao trabalho produtivo e a vida, em todos os sentidos, por outro lado não questiona o modo operante do sistema capitalista, ou seja, seu projeto educativo não se orienta pela superação do sistema.

Para Trindade (2010), a grande crítica frente à proposta educativa dos CEFFAs é justamente essa formação focada no indivíduo ou na pessoa, próprios do personalismo – componente da proposta originária. O trabalho, que aparece nas CEFFAs como um ‘princípio educativo’, não visualiza um projeto de sociedade diferente deste que está colocado e hegemonizado pelas classes dominantes; caracteriza-se, assim, mais como princípio metodológico. Nesse sentido, sua proposta é limitante, já que o desenvolvimento em todos os sentidos do ser humano está associado à superação da divisão de classes e somente uma nova configuração societária pode superar essa cisão e possibilitar a construção do homem e da mulher nova (FRIGOTTO, 2012).

Já para a maioria dos funcionários/monitores, a formação dos jovens se encaixa melhor no que chamamos de ‘formação para a vida’, pois entendem, assim como os educadores, que essa formação não pode estar descolada do trabalho e de uma aprendizagem mais geral, que para eles está na convivência em grupo, nas relações que estabelecem uns com os outros, na mudança de comportamento dos estudantes, nas aulas práticas e no acompanhamento de suas atividades na escola. Dos cinco funcionários/monitores entrevistados apenas um (funcionário/monitor 05) relacionou a formação às disciplinas curriculares e aos cursos.

Esses sujeitos avaliam que o problema da formação oferecida pela escola é a de não refletir na família/comunidade e a diminuição da formação política, que em outros momentos foi mais intensa²⁴. O funcionário/monitor (05) lembra que a escola já contribuiu com os MSC da região, formando estudantes para atuarem politicamente nessas organizações, o que atualmente não vem acontecendo, já que MSC e escola se distanciaram.

Essa proximidade ou distanciamento dos MSC, que um dos sujeitos aponta, nos parece conjuntural, ou seja, dependente da composição das direções dos Movimentos. Já houve momentos em que a EFA de Uirapuru esteve muito próxima do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) do estado de Goiás, mas segundo relatos de alguns sujeitos, nos últimos anos o diálogo com as direções foi enfraquecendo devido a divergências políticas e problemas

²⁴ A formação política, desde o surgimento da escola, foi tratada como uma de suas prioridades. Nesse sentido, os estudantes da EFAU sempre estiveram presentes em cursos de formação dos MSC e estes também estavam presentes na escola. Com o passar dos anos essa politização ficou restrita ao espaço escolar, com pouca articulação com os Movimentos e, atualmente, é secundarizada.

peçoais. No entanto, podemos perceber que, de uns tempos para cá, a relação com o MST tem se estreitado, já que existem duas estudantes do MST matriculadas do ano de 2012.

Os pais também associam a formação na escola com uma formação mais geral ou, como dizem, humana. Para eles, a formação se relaciona com a necessidade de conhecer e se posicionar perante a realidade (pai 02) e aplicar as técnicas que aprendem na propriedade, incorporando, nesse processo, a família (pai 04).

Sobre a o trabalho e a educação, os pais relacionam as aulas práticas ao aprendizado técnico e à necessidade de se conhecer a realidade. Em suma, podemos verificar na fala de um dos pais (pai 02), a visão de que a formação contribui com as mudanças dos jovens, seja na família, seja nas relações pessoais que estabelecem.

[...] como eu te falei a questão técnica do aprendizado, a gente já viu muitos desses projetos dele, ele passa e até na quinzena passada ele passou fazendo um projetinho lá pra escola, mostrando e a gente vê que realmente ele aprendeu esses cursos, que ele fez pela escola também. Então com o aprendizado dele eu estou satisfeítíssimo com isso, ele realmente aproveitou esses anos dele, ele aproveitou e aprendeu realmente. Hoje ele é outra pessoa, totalmente diferente (PAI 02, 2012).

No tocante à pergunta *Como se desenvolve o trabalho cotidiano na escola entre os estudantes? A partir desse trabalho, há alguma mudança perceptível nas relações que estabelecem na escola e na família*, as falas dos quatro segmentos foram sintetizadas da seguinte forma.

Quadro 13: O trabalho cotidiano na EFAU.

ESTUDANTES	O trabalho como atividade doméstica e produtiva			
EDUCADORES		Trabalho coletivo		
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Trabalho doméstico associado à mudança		Trabalho como aprendizagem	
PAIS		Trabalho diário e coletivo		Trabalho associado às aulas práticas

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas observações que foram realizadas na escola, verificamos que o trabalho cotidiano envolve tanto as atividades produtivas, como irrigar a horta e as plantas de modo geral, cuidar do chiqueiro e do galinheiro, quanto as tarefas domésticas como a limpeza do refeitório, quartos, banheiros e salas, entre outras. Os estudantes avaliam que falta cobrança

por parte da escola com relação a essas tarefas, o que as tornaria mais sérias. Para o estudante (01) falta cobrança, diálogo e planejamento e para o estudante (04) o envolvimento não é coletivo, pois somente a direção e os estudantes realizam esse trabalho, falta os professores se envolverem também.

O que chama a atenção é que para esses sujeitos, esse trabalho diário está a desejar porque falta acompanhamento e cobrança, ou seja, nos parece que pelo afastamento da escola com relação às atividades diárias que desempenham, eles possam estar perdendo o foco do porque e para que trabalham, ou seja, sem a devida explicação e esclarecimento de suas tarefas. Como afirma Pistrak (2002, p.55) com relação ao trabalho coletivo: “é preciso, portanto, que todas as tarefas domésticas úteis [...] sejam organizadas do ponto de vista de sua utilidade e necessidades sociais”.

Mas, apesar dos problemas de organização e de envolvimento, que a maioria dos estudantes alega, o trabalho cotidiano traz uma série de benefícios, como, por exemplo, a mudança de comportamento em casa, com a família, como afirma o estudante 03.

Muda totalmente porque jovem é complicado de mexer, mas se por na cabeça dele que ele tem que viver em sociedade ele leva pra frente, que ele tem que fazer o serviço dele ali, que ele vai ser cobrado, ele chega em casa ele vai fazer, ele vê que aquilo faz um bem pra ele e pra família. Aquilo vai fazer ele subir na vida, ele vai aprender que se ele ajudar o pai não vai mudar só pro pai dele não, vai melhorar pra ele também, que se o pai e a mãe subir de vida ele também vai. Ele tem que aprender que ele tá fazendo pra ele (ESTUDANTE 03, 2012).

Na opinião dos educadores podemos verificar que o trabalho desenvolvido na escola é tido como coletivo, onde a divisão das tarefas gera responsabilidades entre os estudantes e contribui com a organização estrutural da escola. Essa posição dos educadores indica o que Pistrak (2002) afirmou ser a possibilidade de transformar a vida dos estudantes a partir do trabalho coletivo e doméstico.

Os educadores indicam que o trabalho cotidiano desenvolvido pelos estudantes provoca mudanças no comportamento, tornando-os mais participativos e mais responsáveis, além de que se diferenciam dos estudantes das escolas tradicionais que não vivenciam essas relações no âmbito da formação escolar, pois, geralmente as atividades são individualizadas e marcadas por uma excessiva divisão do trabalho: o professor dá aula, a nutricionista escolar faz a merenda e o aluno estuda.

O que nos inquieta é que, no caso dos educadores, o envolvimento com essas atividades é restrito ou inexistente. Pelas observações, verificamos que esses sujeitos se envolvem em tarefas lúdicas ou nos Serões, mas o trabalho cotidiano, fica a cargo dos

estudantes e dos funcionários/ monitores. E essa inquietação também surgiu nas falas dos próprios estudantes, de que seria interessante maior proximidade dos educadores para com as atividades produtivas e domésticas que são desenvolvidas na escola.

Já os funcionários/monitores compreendem o trabalho cotidiano na escola como atividade associada à aprendizagem, à interação entre os estudantes, à responsabilidade, à coletividade e principalmente ao doméstico, seja ele praticado na escola com relação aos afazeres diários, seja ela realizado na família, o que amplia a visão com relação a concepção de formação desses sujeitos.

De modo geral, os funcionários/ monitores avaliam que o trabalho cotidiano gera mudanças no comportamento desses jovens, na escola e na família. Como podemos verificar na fala de um dos sujeitos,

Mas você percebe assim o crescimento deles dia após dia, por exemplo, hoje nos já estamos em julho, digamos junho, a gente não precisa mais: “olha tá na hora de levantar”, então eles já vão criando aquela responsabilidade, porque é de responsabilidade deles, até mesmo na questão do dia-a-dia, das aulas práticas que eles fazem, eles criam uma responsabilidade, claro que tem as exceções não é 100%, porque tem aquele que você tem que chegar e “falar vamos fulano vamos”, porque se deixar por ele fica acomodado sempre. E na família, essa questão do desenvolvimento, dessa mudança, essas visitas esporádicas que a gente faz, quando a gente chega na família, a família já pergunta o que é que vocês fazem lá com meu filho porque ele tem uma mudança . Por exemplo, essa questão de você lavar os seus pratos de lavar os seus talheres, a gente tem aquele hábito ali na escola, quando ele chega à família ele continua. Ai as famílias vem e perguntam pra gente o que é que a gente faz, então há essa mudança, essa diferença (FUNCIONÁRIO/MONITOR 05, 2012).

Na ótica dos pais, o trabalho cotidiano desenvolvido na escola se afina com a visão dos educadores, funcionários/monitores e estudantes. Ou seja, sendo um trabalho associado às atividades diárias, produtivas e domésticas, se configura como um aprendizado capaz de gerar mudanças no comportamento e na consciência sobre o trabalho dos estudantes, indicando traços do trabalho como um princípio educativo como podemos verificar na fala de um pai,

Ele amadureceu muito lá [...] ele viu a realidade. As tarefas diárias contribuem muito pra isso. Nossa! Toda a escola tinha que fazer isso, até a tradicional, mas eles não tempo lá pra isso né, por isso que tinha que ser integral porque ai da pra fazer outras tarefas em casa tem hora que eles não obedecem não, por ser homem, às vezes, fica achando que lavar uma vasilha, limpar uma casa, de primeiro falar que limpar uma casa era coisa de mulher, né, e o pai deles falam eu vive no mundo eu aprendi a fazer de tudo, tem que fazer era sozinho né? Agora hoje eles contam que tem dia de limpa, né e a gente acha é bom, hoje a gente pode deixar eles sozinhos, tempo atrás nos não podia deixar não porque passava fome e eles aprenderam e agora se vira né, queima as panelas, mas faz. Outra coisa boa da escola porque muda essa percepção deles de machismo né, de trabalho, eu sempre falava pra eles a

sua mãe trabalha na roça comigo toda a vida era assim eu ia e ela ia também, ate hoje vai, ela além de cuidar do dela ainda cuidava do meu eles achavam assim: que se eu já lavei o quintal então eu não preciso lavar as vasilhas, hoje eles já pensam diferente, eles sabem que podem dividir as tarefas, que isso não rebaixa ninguém não (PAI 02, 2012).

3.2.3 Gestão escolar: A Associação de Pais e Alunos da EFAU (AEFAU).

Com relação à gestão escolar, interessou-nos saber como ela acontece na EFAU e quem são os sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, perguntamos: *Como funciona a organização e gestão político-administrativa da escola? Quem contribui com esse processo? Há um envolvimento coletivo?* As falas dos sujeitos foram sintetizadas da seguinte forma:

Quadro 14: Organização e gestão da escola.

ESTUDANTES	Conhece a gestão e não há envolvimento	Não conhece a gestão; Gestão associada à AEFAU	Conhece parte da gestão		
EDUCADORES		Gestão realizada pela AEFAU		Gestão realizada por um grupo dirigente	Não sabe como funciona
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES		Gestão associada pela AEFAU		Gestão realizada por um grupo dirigente	
PAIS		Gestão associada pela AEFAU			Não tem conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelas entrevistas podemos perceber que a maioria dos estudantes conhece a gestão escolar, ou seja, as pessoas que conduzem o processo, e apenas um estudante (02) não sabe como funciona e nem quem são os envolvidos. E ainda, nem todos os sujeitos acreditam que a gestão é coletiva, para os estudantes (01) e (03) é um grupo fechado que não divulga as ações que constroem na escola, pois para os estudantes não há confiança por parte da escola (das pessoas que estão mais a frente do processo).

Verificamos que alguns problemas na gestão, como a sobrecarga de trabalho e o envolvimento dos responsáveis, refletem diretamente no pensamento dos estudantes. Estando eles fora desse processo, percebem ao seu modo os problemas e fazem críticas, alegando faltar planejamento, envolvimento dos educadores, divulgação do trabalho. Uma questão que nos chamou a atenção foi que apenas um deles (estudante 02) mesmo não conhecendo o corpo que administra político e pedagogicamente a escola, associa seu trabalho ao coletivo, pois, para ele é a AEFAU que conduz esse processo, ou seja, se é a Associação a responsável por manter a EFA, também se insere nas decisões cotidianas, portanto de gestão.

Desse modo, apesar dos documentos que dão suporte à Associação a que tivemos acesso assegurarem a participação ativa das famílias e dos estudantes, nas falas de muitos dos sujeitos entrevistados, principalmente estudantes e pais, foi possível perceber algumas contradições, como por exemplo, o total desconhecimento de pelo menos um sujeito por segmento com relação à AEFAU. E como os próprios estudantes alegam, o envolvimento é restrito e de apenas um grupo fechado, com pouca divulgação dos trabalhos realizados dentro da comunidade escolar. Ou seja, a partilha do poder educativo que caracteriza as Associações das EFAs, como afirma Gimonet (1999), que possibilita o real envolvimento e participação dos sujeitos está sendo pouco trabalhada na EFA de Uirapuru.

A maioria dos educadores associa a gestão política e administrativa da EFAU à Associação de Pais e Alunos da escola, apenas um deles (educador 05) se refere a um grupo dirigente que coordena e um (educador 04) diz que não sabe como funciona e nem quem participa desse processo, demonstrando distanciamento da proposta educativa. A maioria também afirma que a gestão é coletiva já que é construída por uma Associação, o que por si só, para os educadores, resume o caráter coletivo da gestão escolar, o que contrapõe a visão dos estudantes, onde alguns dizem não haver esse envolvimento coletivo que os educadores afirmam ter.

Em nossa avaliação, o entendimento de que uma gestão escolar é coletiva e democrática passa necessariamente pelo envolvimento dos sujeitos, o que não vem acontecendo na EFAU. O que se percebe pelas observações e conversas informais com os associados mais envolvidos é que existe, como afirma Prazeres (2008), uma participação passiva por parte de alguns pais. São poucos os que compõem a estrutura organizativa da Associação atualmente, e esses poucos não são ativos e se mantêm alheios ao processo.

E nesse sentido, podemos ver na fala do funcionário/monitor (05) que está mais envolvido com a Associação e no cotidiano da EFA que, eles mesmos sentem a necessidade

de ampliar e fazem a autocrítica de seus trabalhos. O fato de serem dirigentes lhes impõe a responsabilidade da cobrança e de ansiar por melhorias na gestão.

Então a gente sente isso, uma grande falha de todos nós nesse sentido. A gente segura porque acredita no projeto, porque mesmo essas viagens esporádicas que a gente faz nas famílias, a gente percebe a diferença, as famílias comentam com a gente as diferenças dos filhos deles e isso é muito gratificante e isso anima a gente. Mas não é fácil (FUNCIONÁRIO/MONITOR 05, 2012).

Como podemos perceber, a maioria dos funcionários/monitores relaciona a gestão da escola à AEFAU. O que chama a atenção é o dissenso entre duas falas, para o funcionário/monitor (03) há envolvimento coletivo e para o funcionário/monitor (04) falta envolvimento e participação. Recorrendo às suas falas podemos ver que para o primeiro há envolvimento porque a coordenação, a direção e alguns membros da Associação estão sempre junto à escola, garantindo o caráter coletivo da gestão; já para o segundo não há envolvimento, pois são sempre as mesmas pessoas que se dispõem a construir a escola no dia-a-dia, faltando envolver, por exemplo, os professores, os pais e estudantes.

Então não tem aquela obrigação de cumprir com os trabalhos da Associação nem nada, não tem pertença [...] então eu acho que fica muito assim em nós, eu acho que os outros têm que ter mais participação. Fica mais no conselho administrativo (FUNCIONÁRIO/ MONITOR 04, 2012).

Trabalha junto a coordenação pedagógica, direção, a escola e tem uma Associação que é mantenedora, tem ali a presidente da Associação. Então a coordenação pedagógica, a presidente da Associação, a direção, a secretaria [...] Assim trabalha junto apesar de nem sempre tá junto [...] então nos tentamos fazer um trabalho junto e isso que é bonito e que reforça, costume dizer que uma Escola Família é uma colcha de retalhos então uns são fortes e coloridos e outros fraquinhos, o importante é que a rede tá tecida né? É o coletivo né, a caminhada junto (FUNCIONÁRIO/ MONITOR 03, 2012).

Ainda com relação à gestão escolar, assim como alguns educadores, funcionários/monitores e estudantes, um dos pais (01) associa a gestão escolar a AEFAU, alegando inclusive que os papéis se confundem e há sobrecarga de funções, o restante não tem nenhum conhecimento de como funciona a gestão político-administrativa da EFA de Uirapuru. O que pode nos levar a questionamentos dos problemas relacionados à gestão, ou seja, até que ponto a sobrecarga, a confusão dos papéis e a centralização das informações podem estar influenciando essa organização?

Assim, no sentido de compreender melhor essa gestão da escola, perguntamos aos sujeitos *Como está estruturada (organização, política financeira e planejamento das ações) a Associação mantenedora da EFAU (AEFAU)? Qual o seu papel e como vem atuando?* A síntese das falas segue nos quadros 15 e 16 abaixo:

Quadro 15: A Associação de pais e alunos da EFAU.

ESTUDANTES	Conhece a AEFAU	Conhecimento restrito da AEFAU	Não conhece a AEFAU	
EDUCADORES	Conhece a AEFAU e acompanha seus trabalhos		Desconhece a AEFAU	Conhece a AEFAU, mas não acompanha
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Conhece a AEFAU e já fez parte.			Conhece a AEFAU, mas não acompanha
PAIS	Conhece a AEFAU		Desconhece a AEFAU	

Fonte: Elaborado pela autora.

Perguntamos ainda *de que maneira acontece a participação dos pais e dos alunos na AEFAU?*

Quadro 16: Participação de pais e estudantes na Associação.

ESTUDANTES	Não há participação dos pais			
EDUCADORES	Não há participação dos pais	Há participação dos pais		A participação dos pais é restrita
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES				A participação dos pais é restrita
PAIS	Não há participação dos pais			

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à estruturação da entidade mantenedora da EFAU, dos cinco estudantes entrevistados, dois conhecem (estudante 04 e 02) a Associação, outros dois possuem conhecimento via terceiros (estudante 03 e 01) e apenas um deles (estudante 05) não tem conhecimento algum sobre a AEFAU. Ou seja, qualquer que seja o posicionamento dos estudantes, o que falta para eles é um entendimento do papel e de como atua a Associação, porque apesar do conhecimento restrito nos parece que as discussões sobre o associativismo estão distantes e eles mal sabem quem compõe essa organização. Como aponta um dos estudantes,

[...] acho que poucos alunos sabem até da existência da associação, eu ouvi falar meio por alto, em relação a associação isso nunca chegou, apenas por pessoas. Eu sei porque eu já li em cartilhas por interesse meu mesmo, mas a escola nunca estudou assim a pedagogia da alternância, nunca falou da Associação, nunca falou da fundação da história da escola, acho que todo aluno devia saber pra ver como passar a realidade, eles não põe o aluno pra participar da história da escola (ESTUDANTE 03, 2012).

Na avaliação da maioria desses sujeitos falta participação dos pais e deles próprios, o que pode ser justificado pela falta de informação e diálogo sobre a Associação. Já que é ela a base dos CEFFAs e como salienta Gimonet (2007, p. 96) fundamenta as EFAs e CFRs, “tanto no que diz respeito as suas finalidades quanto em seus contornos jurídicos”, sendo assim indissociáveis, ou seja, é o que diferencia os CEFFAs de outras instituições educativas e, por isso, essas informações deveriam ser melhor trabalhadas dentro da EFAU, principalmente com pais e estudantes.

No caso dos educadores, podemos afirmar que a maioria deles conhece a Associação e que apenas dois (educador 04 e 05) desconhecem. Daqueles que conhecem, a maior parte não acompanha seu trabalho ou não está inteirada sobre a atual gestão, mostrando distanciamento e apatia com relação ao assunto.

Um ponto importante, pelo que foi observado com relação à Associação nesses últimos anos, é que ela vem cumprindo seu papel, como afirma o educador (01) e (03), no sentido de buscar parcerias e convênios, o que nem sempre é exitoso. Todavia apesar dos entraves, é fato que a entidade propõe e busca alternativas de financiamento para a escola, mas isso acontece sem a participação da comunidade escolar, são apenas algumas pessoas ou um grupo dirigente que coordena esse processo, por esse motivo muitos não sabem como ela está estruturada, quem faz parte dela e ainda, pais e estudantes não estão envolvidos, como afirmam os educadores (02) e (03)

No caso dos funcionários/monitores, a maioria tem conhecimento sobre a Associação, inclusive faz ou fez parte em alguma gestão, contribuindo com sua organização. O que avaliam sobre o papel da entidade é que, por falta de envolvimento dos pais, educadores e estudantes, o grupo não se renova e as ações ficam restritas ao grupo dirigente, dificultando o encaminhamento das atividades, pois são poucos os que realmente participam, faltando cobrança e renovação do grupo. Ao que parece, há necessidade de se mudar a estratégia de atuação da AEFAU, com o propósito de inserir mais pessoas, fornecer espaços de formação sobre o tema e principalmente planejar as ações no sentido de descentralizar as tarefas, uma vez que segundo Gimonet (2007, p. 98) a Associação dos CEFFAs é

[...] um componente dinâmico para ser vivido e tornar vivo. A estratégia associativa está em questão aqui. Ela se mede pelo programa de atividades e de realizações: reuniões, animações, comissões, manifestações ... A ação do Conselho de Administração [...] é, nesse sentido, essencial. Na medida em que uns e outros adquiriram a dimensão do movimento e de seus valores, na medida em que tem consciência das razões profundas e do alcance dos engajamentos associativos, agem e animam a associação, numa visão de promoção de seus membros. Mas seu acompanhamento, sua formação, neste sentido, se reveste de grande importância.

Na perspectiva dos pais, o quadro-síntese mostra que a maioria não tem conhecimento sobre a Associação, apenas o pai (01) tem essa compreensão, já que ele atua na escola e acompanha seu desenvolvimento, pois teve vários filhos e familiares que ali estiveram presentes. Para esse pai, o envolvimento é restrito e não há participação efetiva de outros pais e estudantes, faltando compromisso e responsabilidade desses sujeitos, como podemos observar em uma das suas falas sobre o assunto.

Eu não vejo os pais com consciência de associado, eu entendo que uma vez que os pais colocam o aluno lá dentro, o primeiro compromisso dele é aceitar e saber que eles estão entrando numa associação, o aluno não tá entrando simplesmente dentro de uma escola ele tá entrando numa associação. Agora só que eles estão entrando em uma associação, mas eles não podem entrar com uma mentalidade de associação que se tem na região que é: o que eu vou ganhar com isso? Toda a associação que foi fundada nessa região o que prevalece é isso o que eu vou ganhar com isso? Não é o espírito verdadeiro de associação, então é muito, muito, muito individualista, muito individualismo, então acaba caindo na responsabilidade de poucas pessoas que estão realmente ali no dia-a-dia e então precisa haver um pouco mais clareza do seu papel, um pouco mais de compromisso, uma definição de ação com responsabilidade, que os pais assumissem com responsabilidade (PAI 01, 2012).

O que acontece de fato é que algumas pessoas estão à frente do processo e ‘carregam’ a Associação sozinhas, tornando suas ações centralizadas num grupo restrito, como também foi apontado por um dos educadores.

Em suma, apesar dessas observações realizadas por todos os sujeitos, de que falta diálogo, formação política no tema, envolvimento dos sujeitos e participação, é certo que não basta criar juridicamente uma Associação para dar suporte a uma EFA se ela não acompanha as finalidades da pedagogia da alternância, como afirma Gimonet (2007). No ano de 2002 quando a AEFAU foi criada, foram mais de 400 pessoas envolvidas e mobilizadas nesse sentido, mas o que temos hoje são poucas pessoas, aguerridas é claro, lutando para que ela se configure de fato como a Associação mantenedora da EFA de Uirapuru. Mas ainda sim, há muito em que avançar.

Como afirma em sua fala o funcionário/monitor (03), há a necessidade de ir até os pais para realizar as formações, porque são poucos os que estão presentes no cotidiano da EFA. O

problema central acaba se esbarrando no financeiro, como chegar até as comunidades que ficam em outros municípios?

3.2.4 Papel da juventude

Na perspectiva de saber qual é o papel desempenhado pelos jovens em suas comunidades, fizemos algumas perguntas aos educadores, funcionários e aos estudantes, perguntamos: *Como se dá a atuação dos jovens da EFAU na comunidade? Existe algum diferencial desses jovens em relação àqueles da escola tradicional? Como o estágio profissional e a elaboração do PPJ (Projeto Profissional do Jovem) podem contribuir para uma atuação mais efetiva dessa juventude em seu contexto social?*

Sobre o questionamento *Como se dá a atuação dos jovens da EFAU na comunidade* o quadro abaixo sintetiza as falas dos sujeitos.

Quadro 17: A atuação dos jovens na EFAU.

ESTUDANTES	Há atuação na comunidade	Não há atuação na comunidade		
EDUCADORES	Há atuação na comunidade	Não há atuação na comunidade		
FUNCIÓNÁRIOS/ MONITORES			Não sabe como está a atuação	Conhece a atuação dos jovens
PAIS	Há atuação na comunidade	Não há atuação na comunidade	Não sabe como está a atuação	

Fonte: Elaborado pela autora.

Questionamos, também, se *existe algum diferencial desses jovens em relação àqueles da escola tradicional*, e a maioria apontou *a mudança na visão de mundo* e *a convivência grupal* como elementos diferenciadores, conforme podemos observar no quadro 18.

Quadro 18: Diferencial dos estudantes da EFAU.

ESTUDANTES	Convivência grupal e visão de mundo	Possuem mais opinião	São mais responsáveis			
EDUCADORES	Visão de mundo			Mudança de comportamento	Visão de futuro	
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES			São mais responsáveis	Mudança de comportamento		Não são protagonistas
PAIS	Convivência grupal e visão de mundo			Mudança de comportamento		

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a maioria dos estudantes, os jovens da EFAU atuam na comunidade onde vivem e são diferenciados dos demais por conta da compreensão da realidade que possibilita intervenção, porque dialogam com a comunidade, tem projeto para o futuro, tem mais opinião e, portanto são mais escutados. Desses, apenas um estudante (02) diz que o jovem não atua, justamente porque conhece egressos que já não estão em suas comunidades, por isso não há atuação.

Percebemos que apesar de muitos problemas apontados por esses sujeitos com relação à construção da alternância pela EFAU; o aprendizado que recebem, a convivência na escola e as relações que estabelecem uns com os outros, propiciam uma maior criticidade com relação à realidade em que vivem. Essa postura diferenciada apontada pelos estudantes contribui para processos de transformações da realidade onde vivem, pois aprendem a pensar sobre os problemas comunitários e em alguma escala, propor soluções. E essa questão, pelo que foi observado na escola, é uma de suas grandes prioridades – contribuir com o desenvolvimento do lugar onde vivem esses estudantes, possibilitando melhores condições de vida para que esses jovens permaneçam no campo.

Obviamente que nem sempre esses problemas são resolvidos de pronto, já que muitas localidades ainda vivem dependentes de empresas e grandes cooperativas de leite para sobreviverem, dificultando transformações na perspectiva da autonomia frente ao agronegócio. O que notamos é que esse processo na região é lento, já que ele está intimamente relacionado com a mudança de consciência das pessoas e das condições objetivas de existência, e é nesse sentido que a escola atua, no nível da consciência, proporcionando instrumentos de reflexão e de ação.

Os educadores, por não estarem acompanhando os estudantes em suas comunidades, não possuem a visão de como esses jovens se comportam ou desenvolvem suas ações em seu contexto social, como afirmam os educadores 03, 04 e 05 ao dizerem que não sabem como está o jovem na comunidade. Dos cinco educadores, apenas um (educador 01) afirma com clareza que há participação e melhorias na relação com a comunidade, o que mais se aproxima da visão da maioria dos estudantes. Esse posicionamento pode ser devido ao seu maior envolvimento com alternância e sua relação com as famílias/ comunidades.

No que diz respeito ao diferencial desses jovens com relação aos jovens da escola tradicional, os educadores veem diferenças e mudanças. Para eles os estudantes da EFAU possuem uma visão de mundo diferente, pois tem projeto de vida, provavelmente relacionado ao PPJ. Mas a maioria desses sujeitos, afirma que a mudança é comportamental, ou seja, eles adquirem responsabilidade, capacidade de resolver problemas e não de criá-los e pela convivência coletiva na escola, como afirma um educador 02.

Eu acho que sim, ele muda completamente eu acho que assim todos os alunos desde o primeiro ano ate o terceiro a gente vê a mudança na maneira de ser na sociedade, porque tem muitos que tem alunos aqui que dei aula no primário que tinha vergonha de ler no livro e hoje tão apresentando trabalho lá na frente com tranquilidade e essa mudança veio através da escola, então assim se eles não tivessem vindo pra cá eles não teriam coragem, aqui da oportunidade pra todos, todos tem o direito , não é só pro melhor da sala, porque nas outras escolas só o melhor que vai na frente lê, porque um lê gaguejando e o outro vai rir dele (EDUCADOR 02, 2012).

No caso dos funcionários/monitores, dos que têm conhecimento da atuação dos jovens, as sínteses apontam para algumas críticas com relação a essa questão como, por exemplo, na fala de um dos sujeitos (05) indicando a falta de protagonismo dos estudantes, o que pode estar relacionado às próprias limitações já citadas do TC, ou seja, ao acompanhamento deficiente e à falta de orientação da escola. Além de que a resistência de algumas famílias, configurado no tradicionalismo familiar, impede o desenvolvimento pleno desses jovens na propriedade. Por outro lado, os funcionários/monitores também apontam para uma significativa mudança de comportamento dos jovens, pois eles se tornam mais participativos e mais entrosados na comunidade do que os estudantes das escolas tradicionais, como afirma o funcionário/monitor 04: “os pais falam muito da mudança deles, do entrosamento deles na comunidade [...] a maneira de agir, de participar”.

Essas considerações apontadas pelos sujeitos refletem o que Gimonet (2007, p. 93) chama da possibilidade de o jovem alcançar um estatuto, um lugar, ou seja, na medida em que amadurece, ele se constrói como sujeito social adquirindo “uma consideração, um

reconhecimento [...] ajuda a construir sentido para seu presente e vislumbrar o mesmo para o seu futuro”.

No caso dos pais podemos perceber que não são todos que avaliam que os jovens possuem uma atuação diferenciada em suas comunidades, o pai 01, por exemplo, não vê muita participação dos estudantes, segundo ele seria pelo fato de a própria comunidade não dar espaço para que os jovens possam colocar em prática o conhecimento.

O pai 02 afirma que em sua comunidade os jovens da EFAU tem uma boa inserção, há diálogo e participação nos assuntos comunitários, inclusive no processo de divulgação da escola. O restante dos pais (03 e 04) não possui conhecimento da atuação da juventude. Contudo, a maioria desses sujeitos vê um diferencial na postura desses jovens com relação aos da escola tradicional, principalmente no que diz respeito à maneira de enxergar o mundo ou a realidade que o cerca e, bem como os educadores e funcionários/monitores, na mudança comportamental propiciada pela convivência e o trabalho coletivo.

Por fim, ainda no que tange o papel da juventude, buscamos entender como um dos instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e o estágio profissional podem contribuir para essa atuação na comunidade. Nesse sentido, os sujeitos indicam que:

Quadro 19: O PPJ e o estágio profissional.

ESTUDANTES	São Instrumentos de aprendizado importantes				
EDUCADORES	Forma de aprender	Colocar o aprendizado em prática	Preparação para a vida	Novos conhecimentos e experiências	
FUNCIONÁRIOS/ MONITORES	Forma de aprendizado		Preparação para a vida	Novos conhecimentos e experiências	Capacitação técnica
PAIS			Preparação para a vida		

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes afirmam que o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e o estágio profissional são importantes instrumentos de aprendizado, e que para realmente contribuir com a comunidade necessitam ser colocados em prática. Mas, que de modo geral, contribuem positivamente.

Podemos observar, nesses anos de trabalho na EFAU, que os estágios e o PPJ, muitas vezes, são apenas exigências burocráticas para a conclusão do EMI, quando poderiam ser, como apontam os estudantes, uma forma real de transformar a realidade; o que falta muitas vezes é planejamento, como aponta o estudante 02 no que diz respeito ao PPJ.

Muitos dos jovens como eu vi aqui, fazem o PPJ apenas pra pegar o diploma porque não vê a oportunidade dentro da propriedade, então eu acho que poderia tá melhorando pra poder o jovem colocar realmente em prática, porque depois que sai daqui a maioria deles vai pra cidade. Tem muitos alunos que formaram e que não tem projeto na propriedade. Eu acho que muita das vezes a escola poderia exigir um pouco mais dos alunos e buscar meios dos alunos tá trabalhando aqui dentro da escola e aprender mais, ter mais aula prática. Falta mais prática (ESTUDANTE 02, 2012).

Diferentemente dos estudantes, para os educadores o PPJ e o estágio profissional são, além de instrumento de aprendizado, uma forma de colocar em prática esse aprendizado, de ter novas experiências e de prepará-los para a vida em sociedade. O PPJ é elaborado pelos estudantes, porém, o questionamento é se esse instrumento está sendo devidamente colocado em prática, como observa um educador durante a entrevista.

Contribui sim, com os estágios eles estão aprendendo mais ainda e com o desenvolvimento do PPJ eles tá desenvolvendo um projeto que vai ser trabalhado e acho que vai ser trabalhada a leitura, vão tá mais capacitado pra desenvolver seus trabalhos. Bom...assim pelo menos a elaboração tá, não sei se eles estão aplicando na sociedade, mas que eles estão fazendo eles estão fazendo (EDUCADOR 02, 2012).

Para a maioria dos funcionários/monitores há no PPJ e nos estágios a possibilidade de mudar a realidade dos estudantes, pois são associados ao aprendizado e a formação geral dos mesmos, na perspectiva que Gimonet (2007) aponta como sendo a associação entre a formação profissional e a formação geral enquanto um princípio da alternância dos CEFFAs.

O que chama atenção é que na avaliação desses sujeitos há a necessidade de um maior acompanhamento por parte da escola, até porque estas questões estão relacionadas com o ensino/aprendizagem, e nenhum PPJ foi implantado concretamente na propriedade, como afirma o funcionário/monitor 05.

Eles estão aprendendo, mas só que ainda a gente não conseguiu que eles colocassem em prática, a gente ainda não conseguiu, temos esse impasse. Não teve nenhum PPJ que fosse implantado (FUNCIONÁRIO/MONITOR 05, 2012).

Já para os pais o PPJ e o estágio profissional são uma forma de preparar seus filhos para vida, possibilitando continuidade nos estudos e os capacitando tecnicamente. Para o pai (01) o jovem necessita estar motivado para que as transformações aconteçam e nesse sentido, uma formação humanística é fundamental.

O diferencial com relação à construção do PPJ e dos estágios desenvolvido na EFAU está, segundo o pai (03), no compromisso e na responsabilidade que os estudantes adquirem.

[...] apesar de toda a dificuldade ele tá amadurecendo porque se ele se fecha muito no mundinho dele e quando chegar lá na frente ele não sabe nem por onde passou. Igual eu falei, isso realmente tá preparando o jovem, quando ele sair de lá ele já vai saber o que é projeto, igual você perguntou a diferença do jovem da escola tradicional pras EFAs, voltando um pouquinho, isso é uma coisa que nas tradicionais você não aprende a fazer e lá com certeza eles estão aprendendo. E hoje nosso mundo gira em torno de projetos, é um diferencial. É uma valorização dos estudos um algo a mais não deixa de ser.

3.3 Principais categorias de análise

Para finalizar esse capítulo, o que essas sistematizações e análises dos dados fundamentalmente nos impõem, nesse momento, é a necessidade de categorização, já que ela, segundo Lüdke e André (1986), surge durante esse processo que acabamos de realizar, ou seja, através das sínteses que construímos nesse capítulo e em nosso embasamento teórico. Tal como discutido na introdução desse trabalho, as categorias são os grandes conceitos implicados na compreensão de um dado fenômeno ou numa dada realidade, constituindo-se, pois, em elementos fundamentais para compreendê-lo em uma dimensão maior de totalidade. Nesse sentido, despontaram as seguintes categorias:

- ✓ **Articulação entre TE e TC** - forma de assegurar a relação teoria e prática, escola e família; acompanhamento do TC e formação docente.

Nas falas podemos perceber que essa é uma das grandes dificuldades para a concretização da alternância; tal dificuldade decorre tanto da falta de apoio logístico/financeiro, quanto da falta de uma formação de professores e do compromisso deles com a proposta pedagógica.

A articulação entre o TE e o TC fica a desejar porque o TC não vem acontecendo na EFAU. A maioria dos sujeitos afirma categoricamente que a Sessão Familiar está fragilizada e que há necessidade de melhoras. Nesse sentido, a escola necessita se reorganizar e estruturar melhor os instrumentos pedagógicos, principalmente os Cadernos da Realidade e de Acompanhamento e as Visitas às famílias, com vistas a estar mais presente no cotidiano dos estudantes durante o TC.

Segundo Gimonet (2007), o acompanhamento é fundamental na pedagogia da alternância, pois suscita clima de segurança entre os sujeitos e faz com que os educadores e monitores saibam da importância de assumir papéis que vão além da relação professores-alunos. Para o autor, TE e TC são mais que uma simples justaposição de tempos, mas sim

uma articulação que “exige o acesso a uma comunidade suficiente de objetivos, de experiência, de linguagem, de cultura grupal” (GIMONET, 2007, p. 87), ou seja, a escola precisa ter consciência de sua realidade, de seus problemas e potencialidades para tomar decisões planejadas com a intenção de mudar a situação atual.

A EFA de Uirapuru vem ao longo desses quase dez anos de história²⁵, construindo uma escola diferente onde a articulação entre os espaços de aprendizado na família e na escola seja uma prioridade. Sabem que essa articulação é algo complexo, que necessita de uma série de aparatos metodológicos e teóricos, que o envolvimento e compromisso é fundamental, mas o grande problema é que essa clareza fica restrita a um grupo dirigente e nesse sentido, falta formação e interesse dos demais. Até porque, para que a pedagogia da alternância se concretize, o corpo da escola precisa estar consciente e em formação constante.

- ✓ **Participação e envolvimento familiar** - pré-condição para se efetivar a alternância nos CEFFAs; abrange a Associação de Pais e Alunos da escola enquanto entidade responsável pela gestão coletiva;

Enquanto condição para a concretização da alternância na prática, a participação dos pais e seu envolvimento com a escola, como associados, é mínima, principalmente pela falta de maior clareza sobre o papel da Associação, formas de participação e de formação política em associativismo. O desafio é encontrar formas de superar as dificuldades de mobilização coletiva que a estrutura de sociedade capitalista, na qual vivemos, acaba impondo a esses sujeitos.

A pedagogia da alternância, como podemos perceber em seus referências teóricos é complexa, instrumentalizada e exige constante formação dos que a constroem. Nessa perspectiva, a EFAU necessita de maior coesão entre os funcionários/monitores e educadores para que a relação entre estudantes e família seja mais efetiva, o que está diretamente relacionado com a participação.

Para Trindade (2010, p. 115), “na Pedagogia da Alternância, o tempo e o espaço familiar passam a ser uma extensão do tempo e espaço escola, com a participação efetiva dos pais.”, o que para nós vem faltando na EFAU, como podemos notar nas falas dos próprios pais. São os sujeitos entrevistados que abordam essa questão apontando para a necessidade da escola se fazer mais presente nas comunidades/assentamentos.

Por outro lado, também verificamos que os pais se distanciam da escola não participando da gestão coletiva a que se propõe a Associação de pais e alunos, o que deveria

²⁵ No ano de 2014 a escola completará 10 anos de existência.

ser carregada de ações conscientes e ativas, visto que a Associação é um pilar da pedagogia da alternância e pressupõe a “partilha do poder educativo”, não restringindo apenas aos educadores (GIMONET, 2007, p. 31).

Sob o viés da partilha do poder de educar e da consciência das necessidades no processo de ensino e aprendizagem, o caráter coletivo ganha força e agrega mais sujeitos e, nesse caminho, os papéis de cada um ou de cada grupo ficam mais claros, propiciando maior envolvimento, o que atualmente se constitui como um gargalo na EFA de Uirapuru.

Ribeiro (2010), ao se reportar aos estudos de Estevam (2003) sobre a alternância dos CEFFAs, elenca as dificuldades de concretizá-la. Um ponto que nos chama atenção é o fato dos associados não assumirem verdadeiramente o seu papel na instituição escolar, o que vem acontecendo na EFAU. Portanto, a questão da coletividade perde espaço quando a Associação não se renova ou fica restrita ao grupo dirigente, pois não descentraliza suas ações.

O não envolvimento e a não participação da comunidade escolar se relacionam com a própria organização atual da sociedade, em que o individualismo se destaca, fazendo com que o coletivo seja apenas um ideal ou mesmo algo difícil/ impossível de realizar. Nesse sentido, a categoria ‘participação e envolvimento familiar’ nos revela uma contradição, em que sendo as EFAs e CFRs vinculadas a um projeto coletivo de educação acabam se esbarrando em um modelo de democracia, que delega a outros setores da sociedade o papel de educar, mas não tem no Estado o amparo para o acompanhamento e fiscalização adequados. Além de que, durante o processo, a coletividade vai cedendo lugar a individualidade.

- ✓ **Trabalho e educação** - relação entre a formação técnica e a formação geral/ humana; possibilidade de desenvolvimento e transformação da realidade.

Na perspectiva da alternância como práxis educativa, esta categoria é uma questão essencial, pois coloca em evidência a relação entre teoria e prática, reflexão e ação no sentido da transformação das condições subjetivas e objetivas de vida. No caso da formação da juventude do campo, esta categoria é central, pois tem como perspectiva a inserção desses sujeitos no mundo do trabalho nas propriedades familiares, tentando articular formação técnica e humana, postulando a construção de novas relações sociais e produtivas, consubstanciadas em um projeto de sociedade emancipador. Nessa relação dialética, configura-se o trabalho como princípio educativo, porque potencializador do desenvolvimento humano, que compreende a mudança de valores e ações do sujeito individual e coletivo.

Na EFA de Uirapuru a relação entre trabalho e educação se sobressai, seja ela como princípio educativo e possibilidade de desenvolvimento local ou como perspectiva de permanência do jovem no campo. É tida como importante para a maioria dos sujeitos, visto

que a partir dela os estudantes mudam suas relações sociais, tornando-se mais responsáveis e participativos em suas comunidades, o que se relaciona com os fundamentos da pedagogia da alternância.

Para Frigotto (2012), uma educação que tem o trabalho como parte constituinte propicia ter mais tempo livre ou tempo para o desenvolvimento de outras atividades e, principalmente, como possibilidade de humanização, o que se relaciona, segundo o autor, com a formação humana omnilateral.

Nota-se que a relação entre educação e trabalho na EFAU ainda possui limitações, pois, como destacado anteriormente, a falta de envolvimento e participação dos sujeitos impede que a proposta educativa seja desenvolvida em plenitude e vise, como afirma Frigotto (2012, p. 267) em consonância com o pensamento marxista, “levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”.

Na tentativa de realizar aproximações entre a relação educação e trabalho e o EMI, podemos verificar que as discussões históricas buscam recuperar, como afirmam Ciavatta e Ramos (2012), os conceitos de educação politécnica e omnilateral, as quais centralizam no trabalho a possibilidade de superar os antagonismos de classes no Brasil. O que nos indica que o EMI é um processo de formação que visa integrar todas as dimensões da vida, como as autoras supracitadas enfatizam.

[...] não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim, de se constituir o ensino médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (2012, p. 308).

Fank (2007) considera, em sua pesquisa em uma CFR, que a formação integral contempla essa possível aproximação entre a educação e o trabalho e o EMI, na perspectiva que busca relacioná-la a formação omnilateral. Para a autora, o trabalho desenvolvido na escola recupera saberes e identidades culturais que se perdem ao longo do tempo devido à exploração e expropriação a que são submetidas às famílias camponesas pelo capital.

Sob essa ótica, percebemos que, na EFAU, o EMI se correlaciona com a formação integral, preconizada pela pedagogia da alternância, mas as contradições nesse processo impedem, muitas vezes, que problemas sejam superados. Como, por exemplo, a não efetivação dos PPJs, enquanto projetos que permitam articular teoria e prática nas propriedades e possibilitar geração de renda para os jovens egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente cabe dizer que esse trabalho não pretende ser modelo ou tentativa de generalizar as tantas experiências em pedagogia da alternância no Brasil. Em nosso caso, a complexidade do campo empírico, a totalidade social que o envolve e as contradições do processo de investigação, nos faz crer que a particularidade da Escola Família Agrícola de Uirapuru-EFAU se apresenta como uma experiência em Educação do Campo, que quando socializada/difundida, poderá contribuir e dialogar com outras tantas experiências em alternância no país e no estado de Goiás. Além de propiciar reflexões a comunidade escolar e possibilidades de crescimento e mudança.

Nesse sentido, buscamos como objetivo geral dessa pesquisa analisar a configuração da pedagogia da alternância nessa escola, evidenciando seus limites e potencialidades, de modo a associar essa proposta de investigação aos aspectos sociais e participativos, mergulhando na realidade na qual nos dispusemos a estudar. Assim, o olhar sobre a EFAU foi fruto de uma vigília sobre a postura como pesquisadora e, também, como educadora, percebendo que os dados são provenientes de pessoas, portanto, portadoras de história, de cultura, de identidades próprias e que, por essa profundidade, alguns pontos possam ter passado despercebidos até o momento.

Buscou-se discutir nesse trabalho a alternância praticada pela EFA de Uirapuru, seus instrumentos pedagógicos, suas origens históricas, o papel dos jovens junto às suas comunidades/família e a estrutura organizativa da instituição, relacionando-a um contexto maior que é a própria sociedade e as contradições inerentes ao sistema capitalista. Assim, os temas e as referências teóricas que delinearam essa dissertação trouxeram à tona o entendimento da pedagogia da alternância, seus contornos e práticas; a relação entre a educação e trabalho, fundamental do ponto de vista da proposta educativa da EFA e também a perspectiva do Ensino Médio Integrado, que em sua luta histórica de efetivação busca romper com a lógica da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Sobretudo, os dados analisados revelam contradições entre a teoria e a prática da alternância construída na EFA de Uirapuru, mas também sinalizam potencialidades, principalmente as que se referem à formação oferecida por essa escola e o papel da juventude em suas comunidades/propriedades familiares.

A perspectiva da formação integral, como um dos pilares da pedagogia da alternância, é trabalhada na EFAU sob a lógica da formação humana e geral, buscando trazer para a escola a experiência dos estudantes em suas comunidades e famílias e, como via de mão dupla, levar

o aprendizado escolar até as propriedades. Nesse sentido, a relação entre trabalho e a educação, embora se apresente de modo contraditório na EFAU, configura essa formação como principal ação educativa, pois associa a formação profissional ao trabalho socialmente produtivo (FRIGOTTO, 2012).

No caso do papel exercido pelos jovens estudantes da EFAU no seu contexto social, é nítido que vão adquirindo com o tempo uma responsabilidade maior com sua realidade, quando tentam aplicar os conhecimentos apreendidos na escola nas propriedades/comunidades e mesmo quando passam a falar e a agir de modo diferente diante de seu grupo social e familiar: colaboram na realizam das tarefas domésticas, mostram-se mais solidários com o outro e mais propositivos diante dos problemas que surgem. O questionamento com relação a essa atuação diz respeito ao acompanhamento das famílias e da escola nesse processo onde a juventude é protagonista. É possível perceber que essa articulação entre os conhecimentos escolares e a experiência de vida comunitária/familiar reflete contradições, porque junto a ela estão as dificuldades de acompanhamento por parte da escola nas propriedades, devido ao número reduzido de profissionais dispostos e preparados para desempenhar o papel de tutores, à questão financeira e à distância das comunidades e assentamentos em relação à escola. Tudo isso se apresenta como uma grande limitação à pedagogia da alternância na EFAU.

Assim, no que diz respeito ao protagonismo exercido por esses estudantes, percebemos que ainda não atingiu o nível desejado pela escola, justamente pela dificuldade em articular os tempos educativos e se fazer presente nos trabalhos que esses jovens desenvolvem no lugar onde vivem. A alternância, enquanto uma proposta educativa que vê na juventude a futura liderança comunitária e a possibilidade de desenvolver o meio socioprofissional limita-se, na EFA de Uirapuru, a reconhecer como importantes os relatos de pais contentes com as mudanças comportamentais dos jovens, mas ainda não conseguiu acompanhá-los de forma organizada no campo. Portanto, o desafio está em concretizar os projetos pessoais, sejam ou não os PPJs, para que eles possam refletir na comunidade de forma a fazer com que a escola também assuma o compromisso de intervir no contexto social.

Dessa forma, o Projeto Profissional do Jovem pode ser um instrumento de transformação da realidade, pois através dele o aprendizado na EFA é efetivado de forma sistemática nas propriedades e não somente como uma exigência de conclusão de curso. O que temos em Uirapuru é uma dificuldade muito grande em acompanhá-lo, e não somente o PPJ, mas também os estágios profissionais, no sentido de verificar se estão ocorrendo mudanças de vida em comunidade ou minimamente nas famílias, como gerar renda, por

exemplo. Sob essa perspectiva, há um problema a ser resolvido, já que a escola entende que não pode prescindir desse acompanhamento. O questionamento é como envolver mais profissionais? Como trabalhar o desenvolvimento do meio e as transformações desse meio, se muitos jovens não são oriundos do meio rural e, portanto não aplicam seus projetos? Ou se aqueles que possuem vínculo orgânico com a terra esbarram no tradicionalismo de seus pais que impedem suas ações?

O cenário do qual a escola faz parte mostra uma conjuntura complexa e que interfere no caminhar da instituição. É uma região pobre que vive da produção do gado leiteiro e de corte, pouco ou nada trabalha com a finalidade de preservar e se beneficiar do Cerrado de forma racional/sustentável, que possui disputas políticas locais que inevitavelmente atingem a escola e fazem com que o processo de mudança seja retardado. Entretanto, é indispensável aprofundar o entendimento da questão agrária na região, para intervir melhor na realidade, já que a luta de classes no campo impõe aos camponeses a pauperização e marginalização, como afirma Girardi (2008).

A compreensão de que a questão agrária na região de Uirapuru é um reflexo de uma totalidade política, econômica e cultural nacional e mundial, pode fortalecer a luta dos educadores e possivelmente dar condições objetivas de superação dos problemas sociais, já que apesar dessa conjuntura desfavorável os camponeses organizados de diferentes partes do planeta firmam a luta contra esse modelo de agricultura e de sociedade e propõem alternativas viáveis, evidenciando, como afirma Girardi (2008), visões de mundo que se contrapõem.

Portanto, são nas ações de mobilização, nas formas alternativas de produção agrícola, nas propostas educativas emancipadoras, que encontramos brechas no sistema capazes de tirar as famílias camponesas da pobreza e da falta de condições de permanência no campo com dignidade e autonomia. Assim, os dados dessa pesquisa indicam que o conjunto da escola - corpo de funcionários/monitores e educadores, educando e pais - não está afinado com essa compreensão, impedindo maiores avanços na formação dos jovens.

Sabe-se que cada realidade é um caso e a EFAU em específico, nos mostra uma riqueza muito grande no desenvolver de sua proposta de educação. Os que dirigem esse processo possuem uma clareza enorme de que a região precisa de profissionais capazes de entender e transformar a realidade, o restante dos profissionais da escola muitas vezes não possui esse entendimento, o que contribui para que a alternância tenha dificuldade de se concretizar na EFAU. Certamente, não estamos desconsiderando, nessa análise, a complexidade e as condições estruturais implicadas no desenvolvimento da alternância, conforme já discutiremos ao longo desse trabalho. Porém, o compromisso político-profissional

dos educadores é fator relevante nesse processo, podendo servir, inclusive, para efetivar cobranças junto ao poder público.

Sobre os instrumentos pedagógicos, enquanto métodos ativos, percebemos que eles engessam a pedagogia da alternância na EFA de Uirapuru, evidenciando nesse fato uma contradição. A preocupação é tão grande em desenvolvê-los, colocá-los em prática, que o diagnóstico profundo da realidade é pouco trabalhado na escola, sendo que essa compreensão do local poderia tornar esses instrumentos pedagógicos efetivos e contextualizados. Por essa questão, eles passam, até despercebidamente, sem utilidade, sem função ou cumprem parcialmente seu papel. Não há, portanto, uma reflexão crítica ou uma revisão dos instrumentos no sentido de adequá-los à realidade da EFA.

Outro fato é a participação e intervenção dos pais e estudantes na AEFAU, que também aponta para uma grande debilidade. A Associação cumpre seu papel por um lado, pois trabalha na perspectiva da busca de parcerias e convênios, mas por outro lado é frágil quanto à renovação de seus associados e na formação política. A centralização e a confusão de papéis também são problemas recorrentes e que limitam a atuação dessa organização e, conseqüentemente, afetam a escola.

Estar associado implica em responsabilidades, inclusive com a descentralização das informações e a formação política, já que o associativismo propõe que os sujeitos sejam autônomos e que tenham consciência de si e das relações que estabelecem, tanto com o outro quanto com a natureza. Daí sua capacidade de superar os problemas sociais. É um grande avanço a base de organização de uma escola estar vinculada a um grupo de pais e estudantes, mas esses sujeitos precisam, necessariamente, estar envolvidos. Caso contrário, as estruturas se abalam, já que o todo não está articulado organicamente. Nesse sentido, para avançar mais no seu projeto educativo, a EFAU precisa refletir sobre essas questões, de forma coletiva e não somente em nível de direção.

O poder público eivado de interesses patrimonialistas e burgueses, não se compromete amplamente com a concretização de um projeto educativo emancipador e para a consolidação de um novo projeto histórico de sociedade. Por isso, a educação dos trabalhadores/as do campo é compromisso inalienável dos educadores, jovens e pais, pois são eles que pisam cotidianamente numa realidade, muitas vezes subjugada e esquecida, que almeja por mudanças, por inclusão e por qualidade no ensino.

Com essa pesquisa foi possível evidenciar que a articulação TE-TC, a participação e envolvimento familiar e a relação trabalho-educação são categorias-chave na pedagogia da alternância na EFAU. Sobretudo a alternância de tempos/espços educativos tem o papel de

contribuir com a educação da juventude no campo através de uma formação que alia a profissionalização à educação geral e que busca desenvolver o meio em que esses jovens vivem. No caso da EFAU essa possibilidade de esbarra na falta de uma efetiva política pública que dê sustentação financeira e pedagógica à escola, assim como de um maior envolvimento e participação dos pais, educadores e funcionários/ monitores, o que nos permite dizer que sozinha uma EFA não é capaz de transformar a realidade, mas é imprescindível um trabalho de cooperação e parceria entre a comunidade escolar, setores organizados da sociedade e poder público.

REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: *Documentos pedagógicos*. União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Brasília, 2004

_____. Pesquisa respondida pelas Regionais sobre Ensino Médio e Profissional nos CEFFAS. In: *Revista de Formação por Alternância*, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, n.11, 2011.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. *Inserção profissional de jovens do campo: desafios e possibilidades dos jovens egressos da Escola Família Agrícola de Bontempo*. Belo Horizonte: UFMG, dissertação de mestrado, Programa de Pós- graduação em Conhecimento e Inclusão social em Educação, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org), *Repensando a pesquisa participante*, São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL, IBGE (2006). *Censo Agropecuário*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em junho 2012.

_____, IBGE (2010). *Contagem da população*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em junho 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). *Educação do campo: Campo – políticas públicas – educação*. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

CALVÓ, Pedro. Introdução. In: *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. 2 ed., Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do Campo. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do*

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CRUZ, Nelbi Alves. *Pedagogia da alternância: (re) significando a relação pais monitores no cotidiano da escola comunitária rural municipal de Jaguaré – ES*. UFES, dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004.

DANGEVILE, Roger. Introdução e Notas. In: MARX e ENGELS, *Crítica da educação e do ensino*. São Paulo: Moraes, 1978.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Série Pesquisa em Educação, v 08. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS, *Tutoria – Acompanhamento Personalizado no CEFFAs/ Equipe pedagógica dos CEFFAs no Brasil*. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, Arcafar Sul, Arcafar Nordeste- Norte, 2009.

FANCK, Clenir. *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/ PR*. Porto Alegre: PPGEDU/ UFRRG, dissertação de mestrado, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. *O campo da Educação do campo*, 2005. Disponível em www2.fct.unesp.br/nera/publicações/artigoMonicaBernardoEC5.pdf. Acessado em fev. 2012.

FONSECA, Aparecida Maria. *Contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável: Trajetórias de Egressos de Uma Escola Família Agrícola*. UCB, dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

FORGEARD, Gilbert. Alternância e Desenvolvimento do meio. In: *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. 2 ed., Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

FREITAS, L. C.. Materialismo histórico dialético. In: *I Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST*, 2008, Luziânia. Anais do I Seminário de Pesquisa MST. Brasília: MST, 2008, pp. 01- 10.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 20 abril 2012.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: Propostas e Projetos. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org), *Repensando a pesquisa participante*, São Paulo: Brasiliense, 1999.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos Abraços*. 9ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências da Pesquisa em Educação: um enfoque epistemológico In: *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007, p.45- 61.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação In: *I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância*. 2 ed. Salvador: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

_____. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. In: *Documentos Pedagógicos da UNEFAB*, Brasília, 2004.

_____. *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância do CEFFAs*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIRARDI, 2008. Eduardo Paulon. *Preposição teórico- metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira*. Tese (doutorado em Geografia), UNESP, Presidente Prudente-SP, 2008.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 101-126.

GONÇALVES, 2008.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ITERRA. *Método Pedagógico*. Cadernos do Iterra. Veranópolis, n.9, 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salette. MST e a educação. In CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KOLLING, Edgar Jorge. Alternância e formação universitária: o MST e o curso de Pedagogia da Terra. In: *II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002, pp. 54- 61.

KOSÍC, Karel. *Dialética do Concreto*. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista In: *Cadernos de Pesquisa*, n.107, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acessado em dezembro. 2011.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia da revolução*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

_____. Qual a organização curricular necessária à escola do campo? In: CARVALHO, Diana; GRANDO, Beleni; BITTAR, Mariluce. *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008.

MANACORDA, A. M. *Marx e a pedagogia moderna*. 2 ed. São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir mais- valia. In: *O Capital: crítica da economia política: livro I*. – 26 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÁXIMO, Antônio Carlos. *A pesquisa participante como prática educativa*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MEPES. *Estatuto do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*, 2009. Disponível em <http://www.mepes.org.br/estatuto.pdf>. Acessado em jan. 2012.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, José Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: *Educação e lutas de classes*. ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs). *Educação, Estado e Contradições Sociais*. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 15. Ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. *Educação do campo e participação social: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA*. Belém: UFPA, Programa de Pós-graduação em Educação, dissertação de mestrado, 2008.

POLITZER, Geoges. *Princípios Elementares de Filosofia*. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1986.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? In: *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p. 423- 601, set./ dez., 2009.

_____. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, Eliza E. R. B. *A pesquisa participante e seus desdobramentos – Experiências em organizações populares*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos8.pdf>. Acesso em 15 maio 2012.

RODRIGUES, Romir. O ensino médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli S. (Org.) *Caminhos para a transformação da escola - reflexões desde práticas de licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010 (284 p).

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Educação virada para o futuro e perspectiva de um sistema social á escala humana. In: SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, Sebastião; BERNATT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glaudemir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

TRINDADE, Glaudemir Alves. *O trabalho e a pedagogia da alternância na casa familiar rural de pato branco – PR*. Florianópolis: UFSC, Programa de Pós- graduação em Educação, dissertação de mestrado, 2010.

VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, Rui, RUMMERT, Sonia Maria. (orgs). *Mundos do Trabalho e Aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). *Projeto político- pedagógico da escola: Uma construção possível*, Campinas: Papirus, 1995, pp. 09- 35.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação – a observação-* Série Pesquisa em Educação. v 05. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEISHEIMER, Nilson. *Juventudes rurais: Mapa de estudos recentes*, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

APÊNDICES

Apêndice I Entrevista Semiestrutura da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

1. O que você entende por Pedagogia da Alternância (PA) e como avalia o seu desenvolvimento na EFAU?
2. Como acontece o tempo comunidade? Qual a sua relação com o tempo escola na EFAU? Existe a necessidade de alguma melhora?
3. Quais são e de que forma são utilizados os Instrumentos pedagógicos pela EFAU?
4. Como se dá a formação dos estudantes da escola? Que tipo de relação pode se estabelecer entre o trabalho e a educação?
5. Como se desenvolve o trabalho cotidiano na escola entre os estudantes? A partir desse trabalho, há alguma mudança perceptível nas relações que estabelecem na escola e na família?
6. Como funciona a organização e gestão político-administrativa da escola? Quem contribui com esse processo? Há um envolvimento coletivo?
7. Como está estruturada (organização, política financeira e planejamento das ações) a Associação mantenedora da EFAU (AEFAU)? Qual o seu papel e como vem atuando? De que maneira acontece a participação dos pais e dos alunos na AEFAU?
8. Como se dá a atuação dos jovens da EFAU na comunidade? Existe algum diferencial desses jovens em relação àqueles da escola tradicional?
9. Como o estágio profissional e a elaboração do PPJ (Projeto Profissional do Jovem) podem contribuir para uma atuação mais efetiva dessa juventude em seu contexto social?

Orientadora e responsável pelo projeto

Prof.^a Dr.^a Ilma Ferreira Machado

Orientanda

Ana Paula do Amaral
