

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – PROJETO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PRESPECTIVA DOS
PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO CAMPO

CLÁUDIA VALÉRIA OTRANTO ALVES

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – PROJETO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS PROCESSOS
IDENTITÁRIOS DO CAMPO**

CLÁUDIA VALÉRIA OTRANTO ALVES

Sob a orientação da Professora
Lia Maria Teixeira de Oliveira

Dissertação submetida como
requisito parcial para obtenção do
grau de **Mestre em Ciências**, no
Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, Área de
Concentração em Educação
Agrícola

**Seropédica, RJ
Fevereiro de 2012**

370.917340981

A474p

T

Alves, Cláudia Valéria Otranto, 1970-
Pedagogia da alternância - projeto de
formação profissional na perspectiva dos
processos identitários do campo / Cláudia
Valéria Otranto Alves - 2012.

66 f.: il.

Orientador: Lia Maria Teixeira de
Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 63-66.

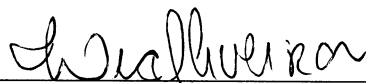
1. Educação não-formal - Brasil -
História - Teses. 2. Educação não-formal -
Rio de Janeiro - História - Teses. 3.
Educação rural - Brasil - História -
Teses. 4. Educação rural - Rio de Janeiro
- História - Teses. 5. Formação
profissional - Rio de Janeiro - Teses. I.
Oliveira, Lia Maria Teixeira de, 1957-.
II. Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

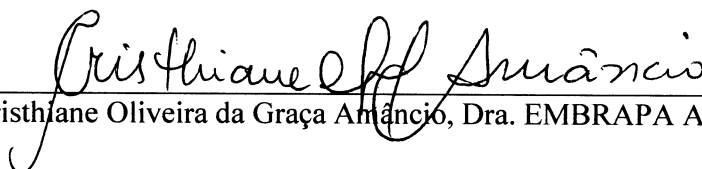
CLÁUDIA VALÉRIA OTRANTO ALVES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

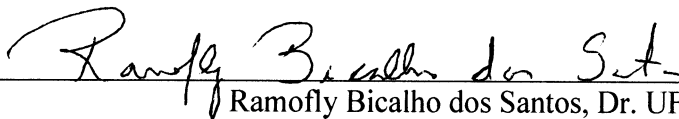
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/12/2011.



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ



Cristhiane Oliveira da Graça Amâncio, Dra. EMBRAPA Agrobiologia



Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

DEDICATÓRIA

À Celia Regina Otranto, minha mãe,
melhor amiga, maior incentivadora e
imprescindível na realização de muitos
projetos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Celia Regina Otranto, maior orientadora da minha vida, pelo apoio incondicional, colo e incentivo. Sem dúvida, minha maior inspiração para a realização deste projeto tão importante na minha vida.

À minha querida avó, Maria da Glória que junto com meu avô Geraldo tanto se dedicou em minha formação com muito amor tão importante para esta realização. Ao Marcio Pereira de Souza, pelo companheirismo, parceria, apoio, atenção, diálogo e presença constante durante toda a necessária alternância de espaços para a realização da pesquisa.

Ao meu irmão Luiz Cláudio pelo incentivo durante todo o processo.

À minha orientadora da pesquisa, Lia Maria Teixeira de Oliveira pela contribuição de vasto material de estudo, parceria em eventos e proporcionar momentos de descobertas e reflexões.

À Diretora do CAIC, Paulo Dacorso Filho Carmem Oliveira Frade e a toda equipe, que compreenderam, apoiaram e proporcionaram condições de estudo para a realização deste projeto.

Aos diretores, professores, funcionários e alunos do CEFFA CEA Rei Alberto I, por abrirem as portas da instituição, fornecer documentos e principalmente pela acolhida, apoio e proporcionarem muita emoção e descobertas durante a realização da pesquisa.

Ao PPGEA, coordenadores, professores, funcionários, amigos e colegas de turma por todos os momentos de alegria, reflexão e crescimento.

RESUMO

OTRANTO, Cláudia Valéria Alves, **Pedagogia da Alternância – projeto de formação profissional na perspectiva dos processos identitários do campo**. 2011.66f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Essa pesquisa buscou investigar a evolução histórica da Pedagogia da Alternância no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro na especificidade do estudo profissionalizante do ensino médio/ técnico em agropecuária. O trabalho de campo foi desenvolvido no Centro de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Estadual Agrícola (CEA) Rei Alberto I, localizado no município de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro. A primeira parte da dissertação cita o contexto histórico do surgimento da Pedagogia da Alternância na Europa e o surgimento dessas primeiras experiências educativas no Brasil. A segunda parte retrata esta proposta pedagógica mais profundamente relacionada às Escolas Famílias Agrícola, sua trajetória no Brasil, funcionamento, organizacidae e participação social. A terceira parte da pesquisa identifica o surgimento dessa proposta no estado do Rio de Janeiro e a criação do CEFFA CEA Rei Alberto I, seus instrumentos didáticos pedagógicos, suas contribuições e relações com a agricultura familiar camponesa local e os sujeitos envolvidos no processo. As percepções descritas nessa pesquisa foram sistematizadas a partir de vivências e estudo bibliográfico realizadas no período de 2010 e 2011 com alunos, professores, pessoas da comunidade e funcionários do CEFFA CEA Rei Alberto I na região especificada. Esse trabalho visa uma maior reflexão do projeto pedagógico da Pedagogia da Alternância na formação cidadã e profissional do jovem campesino do estado do Rio de Janeiro, além do dialogo dessas relações com o desenvolvimento local/regional e com as identidades desses sujeitos na realidade do campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Jovem Campesino, Formação Profissional, Identidades.

ABSTRACT

OTRANTO, Cláudia Valéria Alves, **Pedagogy of Alternation - vocational training project in view of the field of identity processes**. 2011. 66p. Dissertation (Master of Education Fund). Institute of Agriculture, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This research investigates the historical evolution of the Pedagogy of Alternation in Brazil, especially in the state of Rio de Janeiro in the specificity of the study of high school vocational / technical agriculture. The field work was developed at the Centre for Training Switching (CEFFA) King Albert I, located in the city of New Fribourg, in Rio de Janeiro. The first part of the paper cites the historical context of the emergence of the Pedagogy of Alternation in Europe and the emergence of these early educational experiences in Brazil. The second part describes this pedagogical proposal more deeply related to Family Agricultural Schools, his career in Brazil, operation and organization. The third part of the research identifies the emergence of this proposal in the state of Rio de Janeiro and the creation of CEFFA King Albert I, his didactic teaching, his contributions and relations with the peasant family farming and the subjects involved. The perceptions described in this study were systematized from experiences and bibliographical study conducted between 2010 and 2011 with students, teachers, community people and officials CEFFA King Albert I in the specified region. This work aims at a further reflection of the education of the Pedagogy of Alternation in civic education and education of the young peasant of the state of Rio de Janeiro, and the dialogue of these relations with the local / regional development and identities of these individuals in fact the field.

Key words: Pedagogy of Alternation, A Young Peasant, Vocational Training, Identities

LISTA DE SIGLAS

ACEFFA-RJ - Associação dos Centros de Formação por Alternância do Rio de Janeiro
AECOFABA - Associação Escolas Comunidades da Família Agrícola da Bahia
AEFACOT - (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia
AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDFR - Casas das Famílias Rurais
CEA - Colégio Estadual Agrícola
CEFFA - Centro Familiar de Formação por Alternância
CETEPs - Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante
CFR - Casa Familiar Rural
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
EA - Escolas de Assentamentos
ECOR - Escola Comunitária Rural
EFA - Escola Família Agrícola
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ETE - Escolas Técnicas Estaduais
ETEs - Escolas Técnicas Estaduais
FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica
FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civiero – Piauí
IBLEGA - Instituto Belga de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro
IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB - Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MEPES - Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo
MFR - Maison Familiale Rurale
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PNE - Plano Nacional de Educação
PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONAF - Programa Nacional de Agricultura Familiar

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RACEFAES - Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo
RAEFAP - Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá
REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido
RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SEC - Secretaria de Estado de Cultura
SECTEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SIMFR - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
SUDENE - Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UAEFAMA - União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UNEFAB - União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNMFRs - União Nacional das Maisons Familiares Rurales

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO, IDENTITÁRIO E PEDAGÓGICO.....	5
2.1.	A Pedagogia da Alternância no Brasil: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs).....	8
2.2.	Alternância como Luta Político-Educacional: Movimentos Sociais pela Educação Básica e Profissional do Campo.....	14
3	CONCEPÇÕES, ESTUDOS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA	23
3.1.	Principais Concepções e Autores da Alternância.....	23
3.2.	Os Instrumentos Didáticos Pedagógicos da Alternância.....	29
4	A REALIDADE DA ALTERNÂNCIA NO RIO DE JANEIRO.....	34
4.1.	A Institucionalização da Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro: CEFFA CEA Rei Alberto I	37
4.2.	Os Sujeitos Sociais do CEFFA CEA Rei Alberto I	40
4.3.	O que os Planos de Estudos dos Alunos nos Revelam? Dados sobre a Comunidade entre os Anos de 2010 e 2011.....	45
4.4.	Análise de Dados dos Professores do Ensino Médio/Técnico	54
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
6	REFERÊNCIAS.....	63

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação desenvolveu-se pela vontade de aprofundar conhecimentos a respeito de um projeto educativo que se diferencia do oficializado pela rede estadual de educação básica e de profissionalização, cujo objetivo entrelaça cidadania e desenvolvimento pela valorização do sujeito do campo. Também me senti interessada, quando iniciei há dois anos e meio contato com professores que vinham aprofundando os estudos sobre a temática da Alternância relacionada ao desenvolvimento rural e aos sujeitos partícipes das transformações sociais do campo.

Na medida em que a investigação em fontes primárias e secundárias caminhava, foi possível constatar a carência de estudos a respeito do tema sobre a Pedagogia da Alternância, que pouca ênfase vem tendo no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais, apesar de haver entrado na rede de escolarização básica e profissionalizante de todo o país há mais de meio século. Em época mais recente, durante a primeira conferência de educação do campo em 1998, em Luziânia/GO, foi considerada pelas entidades representativas dos povos do campo, a pedagogia e o currículo por ela proposto mais adequados à realidade social, cultural e laboral destes povos.

Há também carência de estudos que sistematizem o pensamento e as práticas de profissionalização de sujeitos, que no papel de professores e alunos, jovens e adultos, agricultores e agricultoras contribuam para o redimensionamento das formas de aprender/ensinar sobre a produção agropecuária, o ambiente natural/urbano, a participação político-comunitárias, e a ampliação da cidadania.

Aparentemente a Pedagogia da Alternância se apresenta como formação profissionalizante que remete a processos identitários do campo onde os movimentos sociais relacionados com esta modalidade educativa têm requerido pedagogias críticas de modo que os sujeitos envolvidos no processo protagonizem a educação do campo na modalidade da educação profissional.

A constatação da realidade de nosso país relacionada à desvalorização da atividade agrícola-familiar por parte do Estado, em detrimento da atividade empresarial latifundiária, também foi um diferencial para a escolha do tema. Aqui não se afirma que a atividade empresarial do agronegócio não tem importância, porém, não posso desconhecer o potencial agregador de trabalho, produção e renda da agricultura familiar, que para confirmar basta consultar os últimos censos agropecuários que apontam índices onde esta agricultura se apresenta como importante e qualificada para o mercado interno e exportador. Diante de um processo histórico de desvalorização a que foi submetido o campesinato brasileiro, o quadro que se tem hoje, em grande parte das regiões do Brasil, é o de expulsão. Milhares de pessoas do meio rural almejam a migração para o meio urbano, causando o esvaziamento do primeiro e uma maior pressão demográfica sobre o segundo. Vale resgatar algumas informações como a do IBGE (2009), quando destaca a relação entre o número de estabelecimentos da agricultura familiar e o tamanho do território que eles ocupam. Consta no documento que 84,4% dos estabelecimentos rurais brasileiros apresentam características de “estabelecimentos da agricultura familiar”, e ficam com apenas 24,3% do território ocupado no campo brasileiro. Os outros 15,6% dos estabelecimentos representam a agricultura do tipo agronegócio, produzindo em 75,7% das áreas ocupadas.

Desta forma, pensei em uma proposta de pesquisa que contemplasse estudos no qual pudessem ser articulados processos formativos e projetos de sujeitos que estão em luta pela transformação social do campo. Neste sentido, pretendi investigar uma escola

que tivesse a Pedagogia da Alternância, onde os alunos e professores possuísem vínculos com a agricultura familiar ou mesmo se reconhecessem parte deste projeto de educação e trabalho do campo, a fim de contribuir com mudanças sociais, pois grande parte depende da democratização da distribuição de terra para os povos do campo. Espero que esta dissertação contribua para aprofundar conhecimentos a respeito da Pedagogia da Alternância e para torná-la mais utilizada no Brasil, principalmente pelas escolas inseridas no meio rural. Vale destacar, também, que o fato de estar cursando o mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA), favoreceu e ampliou oportunidades de desenvolvimento desse estudo, por estar diretamente ligado às linhas de pesquisa do Programa.

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar a contribuição social da Pedagogia da Alternância na construção/manutenção da identidade social do campo, destacando suas características metodológicas que tecem aproximações entre a realidade social camponesa e a escola. Interessei-me em saber como esta vem sendo apropriada no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro na especificidade da formação profissionalizante. Para tal foi realizada uma pesquisa de campo desenvolvida no Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) Colégio Estadual Agrícola (CEA) Rei Alberto I, localizado no município de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, como também uma revisão de literatura que proporcionasse condições de dialogar com os dados levantados na realidade social e nos documentos pesquisados na Escola.

Os objetivos específicos foram os seguintes: a) analisar as contribuições da Pedagogia da Alternância em prol da agricultura familiar camponesa na região serrana; b) descrever os instrumentos didático-pedagógicos da Alternância que na investigação apontassem a função de articular formação e projeto social; c) investigar as finalidades educativas da formação por Alternância no ensino médio/técnico; d) associar a formação por Alternância nos processos de movimentos sociais da educação do campo no Brasil e no Rio de Janeiro; e) analisar como a Pedagogia da Alternância ganhou organicidade e se institucionaliza na realidade brasileira, especificamente no Estado do Rio de Janeiro.

A escolha do CEFFA CEA Rei Alberto I possibilitou a investigação de um projeto de formação de Pedagogia da Alternância de cunho profissionalizante e de educação cidadã, que tem finalidades educativas para o jovem e adulto camponês, numa proposta de socialização específica para o desenvolvimento local/regional, com identidades profissionais que dialogam com a realidade do campo. Eu e a minha orientadora tomamos a decisão de realizá-la no CEFFA CEA Rei Alberto I por estar próximo da cidade do Rio de Janeiro e retratar um campo de possibilidades para o objeto da pesquisa. A escolha se mostrou acertada, pois foi possível, dentro do CEFFA CEA Rei Alberto I, atingir todos os objetivos aqui propostos, em virtude da riqueza de informações possíveis de serem levantadas.

A metodologia adotada foi, inicialmente, uma revisão bibliográfica a respeito do tema, para fundamentar as análises aqui contidas após a organização do projeto de pesquisa. Procurei pesquisar a origem e o real significado da Pedagogia da Alternância para a educação profissional no Brasil, tanto aquela vinculada às Casas Familiares Rurais, quanto, e mais especificamente para o interesse do estudo, aquela voltada para a história e a estruturação da Escola Família Agrícola no Brasil, que me pareceu no primeiro momento ser o principal modelo de formação profissional dentre os Centros Familiares de Formação por Alternância. Em seguida, passei a pesquisar o tema no Estado do Rio de Janeiro e, na sequência, direcionei o foco de análise para o meu campo de pesquisa, o CEFFA Rei Alberto I, atualmente CEFFA - Colégio Estadual

Agrícola (CEA) Rei Alberto I, instituição escolhida por ser um exemplo de implementação da Pedagogia da Alternância no Rio de Janeiro. Ressalto que o critério de seleção desta instituição está relacionado ao próprio objeto de estudo, uma vez que investigou as relações entre um projeto de formação escolar (socialização) e as identidades sociais do campo.

Passando à pesquisa de campo, decidi pela análise de documentos pedagógicos e históricos da Escola que ofereceram dados extremamente relevantes para a pesquisa, principalmente o projeto político pedagógico. Também pude adquirir uma maior percepção da comunidade local e escolar através de sínteses oriundas das pesquisas dos alunos relacionadas aos planos de estudos de 2010 e 2011, esses documentos forneceram dados importantes relacionados às identidades e características locais.

Direcionei a pesquisa ao curso médio técnico em agropecuária, aos 22 dos 23 alunos do terceiro ano apliquei um questionário aberto, onde procurei analisar o sujeito no término do curso da Pedagogia da Alternância em relação ao seu projeto pessoal/profissional, sua contribuição com o meio onde vive e permanência no campo e aos 26 dos 26 alunos do primeiro ano uma redação que teve como base um roteiro, mas com grande flexibilidade, busquei investigar suas origens, o porquê da escolha de uma escola por Alternância e quais suas expectativas de vida após a conclusão do curso. O critério para a seleção dos alunos do terceiro ano e alunos do primeiro ano deve-se a análise mais detalhada dos alunos que estão finalizando o curso bem como os que estão iniciando o curso. Aos 14 dos 16 professores apliquei questionário aberto, busquei a percepção dos docentes em relação à autonomia para implementar os princípios da Pedagogia da Alternância na sua prática escolar e às dificuldades em relação ao trabalho na Rede Estadual.

Os instrumentos utilizados possibilitaram ainda o levantamento de informações a respeito de quais os instrumentos pedagógicos/didáticos da Alternância que mais contribuem na aproximação da Escola com a comunidade e quais as maiores dificuldades encontradas em trabalhar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância no CEFFA, Colégio Estadual Agrícola Escola Rei Alberto I.

Como técnica para obter mais informações procurei investigar, através de relatos orais e escritos, de diretores, professores, alunos, famílias e associados locais dos conselhos da escola, qual a compreensão desses atores/sujeitos em relação à concepção de meio ambiente em que vivem e produzem as suas condições objetivas e materiais de vida e trabalho. Considerei que além de aspectos pedagógicos inerentes à ideia de Alternância, importava associá-los aos aspectos sociais e ambientais. Busquei, com essa metodologia, assegurar inferências mais próximas possíveis da realidade e também registros de observações do cotidiano.

A estratégia surtiu efeito, pois foi possível perceber que as preocupações relacionadas aos temas como agricultura familiar, agroecologia, reforma agrária, agricultura orgânica, currículo integrado à realidade do campo, entre outros, nos projetos de formação por Alternância, evidenciaram que a profissionalização dos jovens e adultos para produzirem e se organizarem socialmente perpassa os conflitos que estão selados nas relações entre Homem, Natureza e Trabalho Agropecuário (uso dos recursos naturais, visão de natureza, concepção fundiária, sociedade rural, entre outros); temas que vêm sendo chamados de transversais junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que nesse caso são também transversais à cotidianidade dos sujeitos do campo.

É importante salientar que desenvolver essa experiência investigativa no interior da Escola e no entorno de influência dessa instituição foi muito desafiadora, não somente devido às peculiaridades culturais, educativas e de trabalho do meio

investigado, como também por aprofundar meu conhecimento a respeito da prática da Pedagogia da Alternância. Acredito que o desenvolvimento dessa pesquisa poderá contribuir para a melhor compreensão do PPGA, corpo docente e discente sobre aspectos teóricos e metodológicos desse espaço social junto às diversas iniciativas de educação do campo. Além disso, a relação homem-natureza, a agricultura familiar realizada pelas famílias lavradoras e seu fortalecimento a partir de experiências dos CEFFAs, especificamente nas Escolas Famílias Agrícolas, se constituem em temas de interesse direto para as linhas de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

2 A FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO, IDENTITÁRIO E PEDAGÓGICO

Para melhor compreensão da estrutura e funcionamento da proposta da Alternância, cuja organicidade calca-se nas dimensões político-pedagógica e identitária, torna-se necessário detalhar a origem, aspectos históricos deste “modelo” de formação para o meio rural, que está intimamente ligada às *Maisons Familiales Rurales*.

A importância da chamada *Maison Familiale Rurale* está diretamente relacionada às insatisfações da população rural francesa, pois muitos jovens migravam para o meio urbano em busca de melhores oportunidades de vida (BEGNAMI, 2003). Segundo García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), em citação de Chartier (1996), a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR) não surge por acaso e nem por imposição do Poder Público. Sua criação partiu de grandes reflexões provenientes de um conjunto de pessoas de diferentes profissões que, apesar de possuírem pontos de vista muitas vezes diferentes, estavam todos preocupados com a situação e o futuro do meio rural. A abertura oficial foi realizada em 17 de novembro de 1937, em Lausun na França, porém esse fato ocorreu após dois anos de experiência num pequeno povoado vizinho de Sérignac Péboudou.

A experiência surge num período de crise na agricultura e de muita insegurança, pois logo em 1939 inicia-se a 2ª Guerra Mundial que atinge de cheio a França. Nesta ocasião a agricultura francesa passava por pôr uma grande transformação tecnológica com a mecanização agrícola. O mercado agrícola passava por crise, havia um grande êxodo rural, concentrações urbanas e conseqüentemente um esvaziamento com o despovoamento de numerosos povoados rurais. (NOVE-JOSSERAND, 1998, p. 1, apud, BEGNAMI, 2003)

Os jovens que ficavam no campo, geralmente, não possuíam formação adequada e a tendência, sobretudo para quem estudava, era ficar na cidade. A MFR acontece dentro deste contexto crítico da agricultura e sociedade. Alguns agricultores sentiram a necessidade de uma maior organização entre eles, no entanto poucos colocavam essa ideia em prática e muitos acompanhavam as transformações com certo distanciamento. Surgiu então um dos principais sujeitos desse processo: Jean Peyrat, agricultor nascido no início do século, presidente do sindicato rural de Sérignac Péboudou. Ele acreditava que só com uma boa formação do agricultor seria possível conduzir com qualidade um empreendimento agrícola. Além disso, ele também fazia parte do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR). Juntou-se a esse líder campestre, o sacerdote, filho de agricultores, conhecido como padre Granereau, nascido em 1884, e então pároco de Sérignac Péboudou, comprometido com as causas sociais, pela profissão e pelo desenvolvimento da agricultura e do meio rural, mostrava-se inquieto e inconformado com as questões campestres. Por último, Arsène Couvreur, nascido em 1863, militante em movimentos sociais, familiares, agrícolas e políticos, foi ele quem facilitou os primeiros contatos da organização com os poderes públicos. Portanto essas três pessoas líderes de um pequeno grupo foram os precursores das MFR. (BEGNAMI, 2003)

Consta em Begnami (2003), que Yves Peyrat, filho de Jean, não estava motivado para continuar os estudos, não naquela escola que frequentara, até então e seu desejo era trabalhar com seu pai. Jean Peyrat, preocupado com a situação do filho,

foi ao encontro do padre Granerau e expõe o problema, depois de muitas discussões o resultado foi uma escola de jovens agricultores em Sérignac Péboudou. Três famílias, reunindo quatro rapazes, Yves, Paul, Lucien e Edouard, decidiram enfrentar a arriscada experiência. Realizou-se na casa de Jean Peyrat, no dia 29 de setembro de 1935, uma reunião com outros dois pais Callewaert e Clavier e o padre Granerau. Foi nessa reunião que foram lançados importantes alicerces políticos-pedagógicos dessa nova escola.

Por conseguinte, para a construção desse primeiro plano de formação foram abordados três aspectos principais. O primeiro foi a formação técnica, que buscou fundamentação em cursos agrícolas oficiais por correspondência, que passaram a mandar, uma vez por mês, um plano de trabalho. O segundo estava relacionado à formação geral que seria necessária para formar a personalidade do aluno e possibilitaria o aprendizado e a compreensão das técnicas, da história, da matemática e da expressão oral e escrita. O terceiro dizia respeito à formação humana e cristã na preparação do jovem para a vida, dentro de um contexto social da moral cristã. Faltava, enfim, por em prática esse programa e estabelecer os elementos pedagógicos. Ficou acertado que o padre ajudaria os jovens na realização de seus trabalhos durante uma semana completa na casa paroquial, para assegurar o acompanhamento adequado aos alunos. Era só o começo, pois com quatro alunos seria impossível contratar um professor. Por não ter competência em técnicas agrícolas o padre propôs um curso por correspondência sobre o tema e, de certa maneira, se tornou um monitor para os alunos. Os pais, por sua vez, se comprometeram a dar tempo suficiente aos filhos, no período das outras três semanas que passassem em casa, para que pudessem fazer seus deveres. E, foi dessa forma natural que se estabeleceu a “alternância” que no começo se organizou em três semanas na propriedade e uma na “escola”.

Nesta mesma reunião resolveram os problemas da hospedagem, da alimentação e das demais despesas de estadia. . Quanto à hospedagem a casa paroquial era grande e uma sala servia de dormitório coletivo. Para a alimentação cada família fornecia parte dos gêneros necessários e uma quantia de 300 francos por aluno, que servia para cobrir outros gastos de funcionamento.

Ficava faltando, somente, uma cobertura jurídica legal, que foi resolvida com a influência do Sr. Arsène Couvreur, então presidente do (SCIR). Couvreur solicitou junto ao SCIR a criação de uma sessão de aprendizagem. Em 13 de outubro de 1935, foi aprovado o Estatuto da Sessão de Aprendizagem Agrícola do Secretariado Central de Iniciativa Rural para a região da cultura da ameixa de Ente, chamada ameixa de Agen (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010).

A proposta, que, conforme já relatado, contou inicialmente com quatro jovens alunos, previa o desenvolvimento de uma educação que além de resgatar as condições de vida daquela população, também resgatasse a identidade daquele povo com o meio rural. Apesar do pequeno número de alunos, essa iniciativa passou a ser encarada como um caminho de mudanças, num movimento de ruptura com a educação tradicional urbana (CALIARI, 2002, p.78).

Ainda de acordo com García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010), esses acontecimentos foram decisivos para o nascimento das Maisons Familiaes Rurales, que serviram de inspiração aos CEFFAs espalhados, hoje, no mundo inteiro. A responsabilidade e participação das famílias na busca de uma pedagogia dimensionada na realidade social e política do campo foram imprescindíveis para a contribuição do desenvolvimento local e integral do jovem campesino, dando origem assim à Pedagogia da Alternância.

Com o êxito do primeiro ano, muitas famílias confiaram seus filhos à nova “Escola Camponesa”. Como eram esperados de 15 a 20 alunos para o próximo ano, ficou evidente que o Padre Granereau, sozinho, já não seria suficiente para instruir tal equipe. Os pais decidiram então contratar um monitor em tempo integral.

Em Assembléia Geral de 25 de julho de 1937, as famílias decidiram pela mudança do Estatuto, garantindo a autonomia e tirando a responsabilidade do SCIR. Em 24 de outubro deste mesmo ano compraram uma casa em Lausun assumindo a responsabilidade financeira e desobrigando o padre Granereau. Em 17 de novembro de 1937 foram iniciadas as atividades na primeira “Casa Familiar”, agora assim chamada. Este verdadeiro Centro de Formação tinha como base: uma associação local responsável, liderada por pais; uma pedagogia própria que alternava a formação entre o centro educativo, a família, e o meio; uma preocupação com o desenvolvimento local; e um enfoque de educação integral. Nesta época, foi composta por 40 alunos regulares e por alguns jovens de mais idade que freqüentavam cursos noturnos. Outro fato relevante que merece ser destacado refere-se ao início de uma jornada mensal, uma vez por mês, para meninas e a criação do jornal denominado “A Casa Familiar”.

O período mais fecundo das Maisons Familiaes foi de 1945 a 1960 com três grandes acontecimentos: a revitalização institucional da União Nacional das MFRs; a sistematização pedagógica e a expansão vertiginosa, passando de 80 para 500 MFRs. [...] Após os anos de 1960, uma série de Leis Nacionais vão incluir definitivamente a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, reconhecendo as Maisons Familiaes como escolas que podem, além de profissionalizar, também escolarizar seus alunos, num projeto pedagógico orgânico que integra ensino geral e humanístico com educação profissional (BEGNAMI, 2003, p. 28).

Na década de 1940 houve uma grande expansão de experiências voltadas para a Pedagogia da Alternância, que hoje se fazem presentes em quarenta países nos cinco continentes. Esses Centros Familiaes estão representados por 1325 CEFFAs, filiados à AIMFIR – Associação Internacional dos Movimentos Familiaes de Formação Rural, sediada na França (GARCÍA-MARRIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010 p.110). A Associação procura manter a unidade da Pedagogia da Alternância respeitando as peculiaridades de cada nação.

As práticas pedagógicas, os objetivos, o funcionamento administrativo e o relacionamento com a comunidade foram sendo construídos desde o início das MFR até a expansão pelo mundo deste “modelo” diferenciado de educação do campo. A construção foi se dando com as trocas de experiências, a adição de novas ideias e a constante busca de redefinição dos objetivos.

Enfim, a partir da década de 1960 a Pedagogia da Alternância começa a se expandir pela Europa, Itália, Espanha e Portugal. Fora do continente europeu ela chega à África. Na América Latina, o Brasil é o primeiro país a desenvolver a experiência, a partir de 1969, no sul do Estado do Espírito, tendo a experiência Italiana como interlocutora direta no processo de implantação. (BEGNAMI, 2003, p.30)

Escolas deste gênero estão presentes em outros países da América Latina. Vale mencionar, na França, as experiências de formação profissional por alternância, não somente de cunho agropecuário, mas também de turismo e outros ofícios, inclusive a

profissionalização para atividades sócio-ocupacionais do meio urbano. É importante destacar, ainda, que já se encontra em estágio bastante avançado, na Europa, esta prática pedagógica em cursos de nível superior (Graduação, Pós-graduação em geral). No Brasil há experiências da Pedagogia da Alternância na formação, além de Técnicos em Agropecuária, Técnicos em Turismo, Administração, em Pesca, etc.

Pode-se citar inúmeras experiências de formação que se multiplicaram em uma década, desde a I Conferência de Educação do Campo, em 1998¹, mas, na atualidade, ressalvam-se as experiências em profissionalização, graduação e pós-graduação em Alternância promovidas pelo PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária editadas em parcerias entre sociedade civil organizada em movimentos sociais dos povos do campo e as universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia² (IFETs). Já há também Universidades adotando a Pedagogia da Alternância em cursos de graduação e pós-graduação, dentre as quais destacamos a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com o Mestrado em Educação Agrícola – PPGEA e a Licenciatura em Educação do Campo, nas áreas de conhecimento em Ciências Humanas e Sociais e a outra em Agroecologia e Segurança Alimentar.

2.1. A Pedagogia da Alternância no Brasil: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs)

As Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais se estabeleceram no Brasil a partir da iniciativa de comunidades de imigrantes³, que sentiram a necessidade de criação de uma escola que buscasse, a partir das suas próprias vivências e memórias, uma educação inserida na realidade deles. O objetivo educativo estaria num currículo desenhado que articulasse cotidiano, relações sociais, família e as ruralidades de trabalho e produção agrícola, como também reforçasse a sociabilidade para a reprodução social e estilos de vida do campo. Para tornar exequível o projeto educativo e criar um ambiente capaz de valorizar a cultura camponesa, recorreram à Pedagogia da Alternância.

As Escolas Famílias Agrícolas e as Casas Familiares Rurais surgiram por movimentos diferenciados, porém retratam bem as experiências alternativas ao sistema oficial, uma vez que sucessivos governos ignoram as condições ruins de infraestrutura, a falta de incentivo para geração de renda e produção dos agricultores familiares e, ainda, os poucos recursos para fazer valer às políticas educacionais específicas para a educação do campo e para o campo.

¹ Em julho de 1998, em Luziânia, GO, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Essa ação teve grande importância no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo no que tange a mobilização da sociedade e a ruptura do silêncio do Estado às propostas da chamada educação para o meio rural no Brasil. (II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004)

² “A lei nº 11.892/08 criou 38 IEFETs com a finalidade de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” (OTRANTO, 2010)

³ Em nossos estudos de campo e nos documentos de fontes primárias e secundárias há fragmentos de memória daqueles que estão no Brasil desde o início do século XX, que ansiavam escolas rurais que mantivessem formas de socialização tal qual a dos ambientes rurais europeus. Sabe-se das escolas rurais do Sul do país, estruturadas para reproduzir linguagem, ideologias, culturas alemãs, italianas, japonesas. O mesmo fato aconteceu no Espírito Santo na região sudeste com as colônias de alemães e italianos. No período do Estado Novo, no Brasil, houve um endurecimento político e ideológico por parte do Governo com os imigrantes por criarem escolas comunitárias, locais, onde a língua portuguesa não era nem estudada e nem falada.

Os filhos de agricultores tinham muitas dificuldades em dar continuidade aos estudos, devido à distância entre casa e escola, e apresentavam também um grande descontentamento com a escola de universo convencional urbano. Diante da necessidade de uma educação que correspondesse ao cotidiano rural, surgiu a proposta da Pedagogia da Alternância. A origem dessa estrutura pedagógica alternativa encontra-se dialogicamente unida à estrutura eclesial, característica que foi trazida nas primeiras instituições para o Brasil e se mantém até os dias atuais. (NASCIMENTO, 2005)

A origem das Escolas Famílias Agrícolas remonta às experiências italianas, a partir da vinda do padre Humberto Pietrogrande, que pertencia a Companhia de Jesus. Seu objetivo era realizar um trabalho social e pastoral no estado do Espírito Santo, na década de 1960. Ele constatou que o modelo educacional adotado na escola em que atuava era desvinculado da realidade rural local, e percebeu a necessidade de implementação da Pedagogia da Alternância. Para Zamberlan (1995), o Brasil foi o primeiro país da América Latina a integrar a EFA e também onde se encontra a maior variedade de experiências de educação rural que utiliza integral ou parcialmente a proposta da Pedagogia da Alternância.

Esse movimento nasceu na maioria dos casos por iniciativa da própria população, em ação coletiva de pastorais sociais da igreja, universidades, sindicatos e/ou organizações não governamentais.

Na Itália foi denominada Scuola Della Famiglia Rurale. O Governo Italiano, por causa de suas leis, teve dificuldades em aceitar a proposta educacional da forma que era executada na França sem vínculo de formação formal escolar, por isso, a experiência na Itália tornou-se uma escola que utilizava o processo filosófico e metodológico da pedagogia da alternância, porém acrescidos de legalização escolar. A escola passou a ter uma propriedade para desenvolver atividades técnicas e ainda garantir parte do sustento dos alunos que lá estudam (História da Pedagogia da Alternância, 2008).

Para dar suporte a esta primeira criação e às outras que seguiram, foi criado no mesmo ano o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), que teve por referência o modelo italiano. A organização social MEPES, segundo Nosella (1977), é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação do agricultor, do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico. O MEPES, como uma entidade de promoção social, voltada para ações na área da educação, saúde e ação comunitária do meio rural, possui poderes para representar e defender os interesses e aspirações dos agricultores da região.

Desta forma, sob os auspícios do MEPES, em 1969, tiveram início as atividades educacionais das primeiras experiências de EFAs do Brasil, nos municípios de Alfredo Chaves e Anchieta, no Espírito Santo. Nesta fase inicial, em virtude da proximidade de seus fundadores com a igreja católica e sindicato de trabalhadores rurais, o movimento, a partir de 1973, se expandiu intensivamente não só dentro do Estado capixaba, como também na Bahia, Minas Gerais e outros. Em razão do crescimento do projeto, surgiu a necessidade da existência de uma maior articulação para garantir a aplicação e homogeneização das instituições. No ano de 1982 foi criada

a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), cujo objetivo principal era o de coordenar as atividades e defender os interesses das entidades vinculadas, bem como assessorar a implantação de novas iniciativas, entre outros (SILVA, 2000). Atualmente, com o fortalecimento da UNEFAB, o MEPES é no momento apenas uma regional da UNEFAB.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) enfatizam a formação escolar dos educandos, a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, desde 2006 quando foi reconhecida a Alternância no sistema oficial⁴. Oferecem, também, a formação técnica, tanto no ensino fundamental, bem como, de forma mais específica, no ensino médio, onde se trabalha a Educação Profissional Técnica em Agropecuária (NASCIMENTO, 2005).

O desenvolvimento das EFAs no Brasil, segundo Begnami (2003) foi feito em fases. A primeira delas corresponde cronologicamente ao espaço temporal entre os anos de 1969 e 1972, quando foram criadas três EFAs de uma só vez, sob a ação do MEPES - Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo, municípios de: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, como já citado anteriormente. Na época, estas escolas acolheram somente homens. Em 1970 começou o processo de discussão de implantação em Iconha⁵ para atender também às mulheres, além da ideia de expansão para o Norte do estado em mais três municípios⁶.

As primeiras EFAs eram escolas informais de “curso livre”, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes, numa forma de extensão rural. A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens, na maioria com mais 16 anos de idade, filhos de agricultores familiares. Um dos princípios fundamentais desta iniciativa educativa era a criação de uma associação gestora, formada pelas famílias, pessoas da comunidade local e entidades afins.

O Plano de Formação que compreendia o currículo específico de uma EFA tinha como finalidades: a formação de “agricultores técnicos”, dando ênfase à permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sócio-político nas comunidades, movimentos sociais e sindicais.

A maioria dos ex-alunos desta primeira fase ficou no meio rural desenvolvendo atividades na agricultura do tipo familiar campesina ou em outras áreas de serviço da agropecuária.

Nesta fase não existia preocupação com os aspectos formais da escolarização. Não havia diploma de conclusão, mas somente um certificado de “agricultor técnico”. Vale destacar esta importante atuação das EFAs pela profissionalização do agricultor, que naquela época era totalmente desprovido de políticas públicas, do tipo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) ou PRONAF (Programa Nacional de Agricultura Familiar). Com o passar do tempo os pais começam a reivindicar o diploma escolar. Também começou a chegar alunos com idade mais

⁴ A atual LDB de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são os principais documentos que reconhecem a forma de alternância como esquema ou desenho curricular e metodológico para as escolas do campo. Nas Diretrizes consta em seu parágrafo único que [...] “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade”. Depois desses segue o Parecer do Relator Murílio de Avellar Hingel da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /MEC de número 01/2006 que “reconhece os dias letivos para a aplicação da alternância”. Esses documentos são considerados como emblemáticos e legitimadores da Pedagogia da Alternância.

⁵ Município do estado do Espírito Santo

⁶ São Mateus, (uma no Km 41 para moças e outra no Distrito de Jaguaré, município hoje, para rapazes), São Gabriel da Palha e Barra de São Francisco. A demanda de EFAs no Norte faz nascer a discussão sobre um Centro de Formação para Monitores.

baixa. A EFA assumiu então a tarefa de tentar integrar os conteúdos curriculares oficiais formais aos Planos de Estudo.

Ainda segundo Begnami (2003) a segunda fase da EFA Capixaba apresentou como características básicas: um processo de formalização da Escola como unidades didáticas autônomas e também um processo de expansão dentro do estado do Espírito Santo e para outros estados.

A partir de 1972 iniciaram-se os Cursos Supletivos Regulares⁷. Iniciou com dois anos (6^a e 7^a anos) e depois, o segundo ciclo fundamental completo em três anos, com diploma de conclusão do ensino fundamental e pré-qualificação profissional em agropecuária. O público era, na maioria, adolescentes acima de 14 anos de idade, filhos de agricultores familiares.

O Plano de Formação passou a incluir as seguintes finalidades: pré-qualificação profissional e escolarização formal. A autorização das EFAs como unidades didáticas formalizadas gerou um grande desafio e obrigou uma articulação entre os planos de estudo e currículo oficial, o que não era fácil por causa da tendência burocrática e escolarizante do sistema e das próprias pessoas que operavam.

Ainda na primeira metade da década de 1970 teve a criação do Centro de Formação de Monitores, como estratégia de manutenção da identidade do projeto. Este Centro foi importante no processo de expansão das EFAs, no Espírito Santo.

Esta fase foi marcada também pela expansão dos cursos de ensino médio e profissionalizante em agropecuária para os egressos do ensino fundamental. Sendo que a pioneira nesta atividade foi a EFA de Olivânia, município de Anchieta, no Espírito Santo, já em 1976.

Begnami (2003), então, apresenta a terceira fase no itinerário histórico das EFAs no Brasil relacionado ao processo de abertura e democratização da sociedade brasileira. Esta fase esteve intimamente ligada ao esvaziamento de Escolas no campo e do campo, mas também se relacionou à reação das organizações camponesas que passam a reivindicar o direito a uma escola diferente com uma identidade própria⁸.

Depois da expansão para no Espírito Santo a primeira experiência fora do estado foi em Brotas de Macaúbas, na Bahia, em 1975 e no Amazonas, em 1976. Em 1978, nasceram as EFAs ligadas à Associação Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia – AECOFABA hoje com o maior número de EFAs do Brasil. Uma característica importante desta associação refere-se ao direito das famílias na gestão das Escolas contrapondo-se ao modelo inicial do MEPES. Nos anos de 1980 os cursos supletivos passaram para cursos de ensino regular de quatro anos (6^o a 9^oanos). Ainda na segunda metade desta década ocorreu uma acentuada expansão para outros estados como Minas Gerais, Piauí, Rondônia, Maranhão e Amapá. Na maioria por iniciativas da igreja católica. A primeira EFA pública municipal foi criada em 1983 em Muriaé, Minas Gerais, caracterizada pela forte interferência do poder público comprometendo os princípios filosóficos, político-pedagógicos desta EFA.

A terceira fase da EFA no Brasil ocorreu num contexto crucial de crises, sobretudo, a crise de adaptação do modelo de formação por Alternância com o sistema convencional (oficial) de ensino, onde este último por estar institucionalizado no sistema nacional se torna homogêneo nos esquemas escolares e curriculares, conforme preconizam as políticas de universalização da educação de massas. Tal medida vem desrespeitando as especificidades de um projeto pedagógico por Alternância, o que

⁷ Nos dias de hoje, Educação de Jovens e Adultos – EJA, conforme a nova LDB, Lei 9394/96 e as novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica promulgadas em 2010.

⁸ Documento 1– Subsídios da I Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo, Luziânia-Go, 1998.

vem gerando com isto, incertezas, inseguranças, entre outros problemas para os estudantes, pais e professores.

Concernente às ideias/fases decorrentes de avanços e recuos comuns aos processos sociais considerados marginais ao sistema é possível identificar um período de buscas de identidades dos sujeitos e seus territórios com reflexos nos movimentos sociais, possibilitando uma maior organização nacional.

Esta fase também foi marcada pelo surgimento da UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil em 1982. Nesta época, dois estados, Espírito Santo e Bahia, caracterizaram-se como mais atuantes na organização local e também nacional. A UNEFAB ganhou sua maior importância e se tornou mais efetiva a partir da década de 1990 quando surgiram outras Regionais e cresceram as demandas por formação, assistência pedagógica, financiamento, entre outros desafios.

A finalidade da UNEFAB é representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância, prestar assessoria pedagógica e administrativa, promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira. A UNEFAB é uma Organização Não Governamental - ONG, sem fins lucrativos e possui registro no CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social. Assessoria as EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, as ECORs - Escolas Comunitárias Rurais e outras instituições que adotam práticas educativas com os mesmos princípios pedagógicos. Além da UNEFAB, que congrega as EFAs e as ECORs, existe também a Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR que reúne as Casas Familiares Rurais - CFRs. (UNEFAB, 2011)

Para Begnami (2003), a quarta etapa, configurou-se na década de 1990 até os dias atuais e tem como principais características: a) a necessidade do fortalecimento institucional, sobretudo, com a retomada da UNEFAB em 1992. b) A implementação e fortalecimento das Associações Regionais e locais. c) A adequação da formação ao mundo rural que sofre mudanças com as políticas da globalização excludente.

Cabe salientar nesta etapa a presença marcante e histórica da SIMFR⁹ - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, que desde 1993 passou a colaborar com ajuda financeira para as Regionais. Hoje possui convênio com a UNEFAB que passa a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil.

O fortalecimento das Associações Regionais foi também mais uma das características marcantes desta nova fase “Quando falamos em Regionais estamos dizendo de um conjunto de EFAs coordenado por uma Associação formal ou informal em nível de um Estado ou agrupamento de Estados. É a partir da segunda metade da década de 90 que a UNEFAB se preocupa com uma política de fortalecimento dos que já existiam e apoio à formação de novas Regionais.” (BEGNAMI, 2003, p.40)

É a partir da segunda metade da década de 1990 que a UNEFAB se preocupa com uma política de fortalecimento dos que já existiam e apoio à formação de novas Regionais.

⁹ SIMFR-Sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs pelo mundo. O Programa SIMFR (1997-2002) nasceu depois dos resultados positivos do apoio dado à implementação da Rede Piauí, Maranhão, Pará e Amapá e às Escolas do Semi-árido da Bahia que resultará na constituição da REFAISA.(BEGNAMI, 2003)

A seguir apresentamos uma lista das Regionais numa ordem cronológica, segundo (UNEFAB, Avaliação SIMFR, programa 1997-2002, 2001, apud, BEGNAMI, 2003):

1. MEPES¹⁰ - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (1968)
2. RACEFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo (1968)
3. AECOFABA - Associação Escolas Comunidades da Família Agrícola da Bahia (1979)
4. FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civiero – Piauí (1989)
5. AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (1992)
6. AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (1993)
7. IBLEGA - Instituto Belga de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro (Entidade mantenedora da EFA de Nova Friburgo e que responde pela expansão enquanto não se cria oficialmente a Regional)
8. UAEFAMA - União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (1997)
9. AEFACOT - (Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (1997)
10. REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido (1997)
11. RAEFAP - Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (2000)

Os autores anteriormente mencionados consideram que até 1998, os estudantes que se formavam nessas instituições ainda precisavam prestar um exame supletivo para conseguir o diploma, mas no ano seguinte o regime foi legitimado pelo MEC.

Os principais objetivos das EFAs segundo Begnami (2002), eram: “permitir a formação técnica de agricultores, incentivar a permanência dos alunos no local de origem e incentivar o incremento de novas tecnologias no seu meio”. Além disso, retrata Begnami (2002), que essas escolas pioneiras do Brasil se preocupavam com a formação humana e cidadã e com o engajamento social e político dos alunos nas suas comunidades e nos movimentos sociais. Posteriormente, a “fixação do homem ao campo” deixou de ser um lema da escola, sendo substituído pelo lema, “formação para a liberdade”. Desta forma este processo educativo engloba, segundo Calvó (2002, p. 22) a “formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio (...) todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas”.

O segundo movimento de formação por Alternância, as Casas Familiares Rurais (CFRs), ocorreu na década de 1980 com a implantação das primeiras experiências das CFRs, vinculadas diretamente ao movimento internacional das Maisons Familiares Rurales e sob orientação direta da União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFRs) da França.

A primeira experiência de CFR no Brasil se deu no estado de Alagoas, na cidade de Arapiraca, em 1981 que contou com a ajuda da França, através da assessoria do professor Pierry Gilly (BEGNAMI, 2003). Após muitas dificuldades e discussões o movimento tomou corpo na década de 1990 no estado do Paraná. Com a institucionalização do projeto no Paraná e a sua rápida expansão na região sul foi criada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

¹⁰ O Mepes não se considera uma regional. É uma das únicas entidades promotoras que também é mantenedora de um grupo de EFAs, que, por sua vez, a maioria delas associam à RACEFAES, recém criada em 2003 para agrupar e unir todas as experiências de alternância no Estado do Espírito Santo.

(ARCAFAR-Sul), fundada com o objetivo de difundir e padronizar a proposta de formação de jovens através da Pedagogia da Alternância, organizar o funcionamento das CFRs e realizar cursos de formação para monitores e responsáveis pelas associações envolvidas no processo de formação.

As CFRs do Paraná, além do apoio governamental, recebem também outros incentivos de organismos internacionais proporcionando articulações com experiências francesas de CFRs.

As CFRs têm na formação técnica do educando sua prioridade. Sua principal diferença em relação às concepções pedagógicas das EFAs reside em adotar o regime de suplência. (NASCIMENTO, 2005, p.51)

O segundo movimento de formação por alternância iniciou-se na década de 1980 e se desenvolveu totalmente desvinculado das EFAs, constituindo desta forma um novo movimento. Essa experiência ocorreu primeiramente na região Nordeste vinculado à SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste). No sul do Brasil, o projeto teve início no Município de Barracão, sudoeste do Paraná, em 1989, e se expandiu a partir de 1991 para os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Amapá.(ARCAFAR-SUL, 2011)

Além da ARCAFAR-Sul com sede no Paraná existe também a ARCAFAR-Norte com sede no estado do Pará; no entanto já em processo de discussão a implantação no sudeste, nordeste e centro-oeste. Em relação às CFRs vem ocorrendo um aumento acentuado nas regiões norte e nordeste do Brasil, esta expansão está ligada principalmente pela participação de órgãos públicos em todas as esferas (federal, estadual e municipal) e entidades locais, bem como a presença de ONGs internacionais. De acordo com Portilho (2008), a duração das atividades na CFR é de três anos, em regime de internato, com a adoção do método de alternância, onde os jovens passam duas semanas na propriedade, no meio profissional rural, e uma semana na CFR (p.30).

2.2. Alternância como Luta Político-Educacional: Movimentos Sociais pela Educação Básica e Profissional do Campo

No Brasil, final da década de 1960 e início da década de 1970, as políticas públicas que subsidiariam a modernização tecnológica da agricultura e a abertura de créditos para o setor, favoreceram o crescimento da produção agrícola no país com o discurso de aumentar a produtividade pelo paradigma da Revolução Verde. Porém, à margem desse fenômeno, os pequenos agricultores, que diante da precariedade em que viviam e da falta de incentivos governamentais para a produção e insumos, viram-se obrigados a migrar para os centros urbanos, em busca de novas oportunidades de trabalho, já que estes não conseguiam alcançar a almejada tecnificação de seus meios de produção.

As cidades tornaram-se atrativas, enquanto o meio rural foi considerado atrasado, fato que recaía sobre os pequenos produtores, visto que o próprio poder público sabia que as políticas de crédito agrícola, apenas atraíam os latifundiários que desejosos de crédito para prover a transformação de suas propriedades em empresas agrícolas. A condição de pequeno agricultor impedia os indivíduos de correr riscos para não perder a sua única fonte de trabalho, a terra de que dispunha como fator de vida e trabalho.

Não era somente a falta de políticas públicas adequadas ao setor da agricultura familiar que corroborou com a ideia de atraso e o êxodo rural, mas também a historiografia social que revela a ausência de política educacional direcionada à

realidade da população de crianças, jovens e adultos do campo, diferentemente daquelas do centro urbano. Está negligência se concretizava na indisponibilidade de transporte, de escolas próximas às residências, materiais e equipamentos, de professores e ainda careciam, até mesmo, de um currículo que fizesse sentido e tivesse significado para os sujeitos do campo.

A existência de inúmeros problemas educacionais encontrados nas escolas do meio rural, tais como: a) a falta de vínculo à realidade local, uma vez que as escolas são, em sua maioria, bem distantes dos locais de moradia; b) a falta de recursos para atividades no campo; c) a necessidade do aluno permanecer na propriedade para trabalhar; d) falta de vagas nas escolas; e) falta de professores f) as classes multisseriadas¹¹; g) a necessidade de profissionalizar o jovem e adulto, são alguns dos indicadores sociais e educacionais que levaram à adoção política desta proposta, alternativa a oficial, por algumas dessas escolas.

Além dos já citados, Martins (s/d, p.3-4) aponta outros motivos para a implantação de uma metodologia própria.

(...) a falta de conhecimento de técnicas alternativas para a preservação ambiental, o rápido processo de desmatamento, o uso do fogo de modo indevido, preparo adequado do solo, uso intensivo de agrotóxicos, baixo uso de práticas conservacionistas nas áreas de cultivo, a monocultura, êxodo rural, evasão escolar pela falta de respostas das escolas existentes às reais necessidades dos jovens camponeses e pela falta de escola básica no campo.

Na falta de uma política oficial, surgiram diferentes experiências educacionais no meio rural brasileiro, na maioria dos casos por iniciativa da própria população, em ação coletiva de sindicatos, pastorais sociais da igreja, universidades e organizações não governamentais. Desta forma, pela grande necessidade de uma metodologia educacional que estivesse inserida num determinado contexto social do sujeito do campo, surge então a proposta da Pedagogia da Alternância do seio dos movimentos de agricultores. Esta proposta configurada nas dimensões agrária, política, cultural e pedagógica visa promover a formação integral dos jovens do campo, possibilitando alternativas de formação ao sistema oficial. Interessa destacar que o pressuposto que orientou o trabalho de pesquisa foi justamente o fato de a alternância ter entrado no Brasil pelo interior pela via de missionários e militantes ligados aos movimentos sociais camponeses, fato que se relaciona às necessidades de organização social do campo, num período de ditadura militar que calava os agricultores contrários à ausência de reforma agrária. As concepções político-pedagógicas que muitos militantes pela alternância utilizavam nos CEFFAs do Brasil tinham e, ainda têm, como fundamento os estudos e a prática pedagógica desenvolvida por Paulo Freire.

Os estudos de Paulo Freire dão respaldo, também, à perspectiva ambiental nos conteúdos curriculares. Particularmente no que diz respeito à agricultura orgânica,¹² como processo de produção de uma sociedade agroecológica, a contribuição é ainda

¹¹ “As classes multisseriadas quase sempre foram consideradas como ensino de segunda categoria, no entanto, está havendo uma mudança significativa na forma de conduzi-las – a mudança de estratégia em algumas ações. Tais como: a organização da sala em pequenos grupos e trabalho em pares, transformou tal metodologia em vantagem pedagógica atestada por pesquisas, que demonstraram a eficiência dos grupos. Isso aconteceu porque classes multisseriadas são heterogêneas e exigem práticas que atendam a alunos com diferentes características. Introduziu-se também a aprendizagem cooperativa e as estratégias de ensino, que passaram a ser personalizadas.”(Dib, 2010)

¹² Atualmente, verifica-se em espaços de discussão sobre políticas públicas de Educação do campo, o interesse dos movimentos institucionais e instituintes pela agroecologia como construção social e de produção em bases sustentáveis.

mais relevante, pois a sustentabilidade do planeta e da sociedade, aliada a reflexões políticas e culturais que visam à emancipação dos indivíduos, são temas fundamentais que integram a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Tais referências se valem de princípios de uma educação como ato político, dita pelo autor como sendo de abordagem “problematizadora”, cuja prática tende a promover o protagonismo das classes populares no meio rural¹³.

A Pedagogia da Alternância baseia-se em experiências educativas associando teoria e prática. Desenvolve uma metodologia específica, que leva em consideração a realidade de trabalho familiar e produtivo, de acordo com as dimensões de projetos sociais pautados na questão agrária, econômica, social e ambiental da região. É importante mencionar que ela não se diferencia das demais, somente pela experiência político-pedagógica adotada, mas pela transformação e o envolvimento dos sujeitos inseridos direta ou indiretamente em todo o processo. Dessa forma, consegue trazer para a experiência educativa os ideais dos sujeitos que alicerçaram a construção da história dessa pedagogia e permite a análise dos obstáculos encontrados ao longo do tempo. Como consequência, acaba se destacando nos anseios daqueles que se encontram envolvidos na melhoria da educação do campo, e da condição de vida rural.

Atualmente, para facilitar o entendimento das diversidades de experiências em Pedagogia da Alternância, ficou acertada a utilização do termo CEFFAs (Centro Familiares de Formação em Alternância) com o objetivo de abranger as unidades educativas que adotam o sistema pedagógico da Alternância. Eles visam à adoção de práticas metodológicas mais condizentes com as necessidades da população alvo. É necessário destacar também que os CEFFAs se configuram como alternativa promissora de melhoria das relações sociais entre os trabalhadores do campo, sua produção e principalmente na formação de suas identidades social e profissionais, uma vez que boa parte dessas escolas é de cunho profissionalizante.

Nos CEFFAs a valorização da experiência vivida é a base da relação educativa. Há uma preocupação permanente em adaptar o pedagógico às características sociais e políticas, à dinâmica e à necessidade local, associada a um ambiente de trocas de experiências, de construção e reconstrução dos saberes. Segundo Passador (2000, p.2):

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

O mesmo autor destaca que a evolução dos CEFFAs está diretamente relacionada à maturidade política das comunidades. Nas cidades em que as lideranças constituídas e os agricultores compreendem suas atribuições junto ao Projeto, este se torna a mola propulsora da agricultura no município ou na região (Id. p.2).

¹³ Os estudiosos de Paulo Freire conhecem sua trajetória em meio aos movimentos de cultura e educação popular dos anos de 1950, movimentos estruturados pela necessidade de reforma agrária e justiça social para os camponeses. As ideias sociais de Paulo Freire tornaram-se emblemáticas em todo país devido ao compromisso político que a educação pública poderia operar em prol da libertação das massas. Naquele período em torno de 50% dos brasileiros acima dos 14 anos eram tidos como analfabetos.

Para melhor entendermos a estrutura e principais características dos CEFFAs destacamos a definição dada por Begnami (2006, p.25): “O CEFFA é uma associação de caráter comunitário, constituída de famílias, profissionais e entidades que buscam resolver os problemas de promoção e desenvolvimento do campo, articulando educação e formação com base em valores da participação, da cidadania, da sustentabilidade e solidariedade.”

Segundo o autor, esta terminologia foi introduzida em 2001 a partir da união das Redes UNEFAB e ARCAFARS¹⁴.

No Brasil, a constituição dos CEFFAs ocorreu de maneira bem diferente da França, cuja realidade agrária francesa apresenta até hoje características singulares se comparada ao resto da Europa e do Brasil. Os impactos referentes à expansão do capitalismo foram diferentes e a França ainda tem como característica uma realidade agrária com base na pequena propriedade familiar. Seus agricultores têm experiências e organizações sociais diferentes dos agricultores brasileiros. Práticas associativas, cooperativas e sindicais são mais presentes naquela realidade, por isso de acordo com Queiroz (2006, p.13), a participação das famílias e o fortalecimento das Associações dos CEFFAs no Brasil estão num processo de amadurecimento e consolidação. Entendemos, também, que o processo educativo para o compromisso coletivo nos CEFFAs é uma contribuição relevante na construção da educação do campo e na construção da cidadania.

É necessário destacar a importante função educativa da participação, porém a participação social real e ativa baseia-se numa conquista de compromisso de ação e reflexão sobre a cidadania e autonomia de sujeitos-cidadãos. A educação deve ter como base a cidadania na formação de um indivíduo que seja sujeito de sua história e de sua coletividade, sendo capaz de promover mudanças, interferindo com projetos sustentáveis para a família e a comunidade. Concordo com Nunes (2002, p.114) ao enfatizar que, o relevante, na experiência da alternância é “reconhecer a efetiva importância das relações entre as pessoas como dado essencial do sucesso da experiência coletiva e, também, compreender melhor esse reconhecimento que seria o motor das relações humanas”.

A parceria dos CEFFAs com órgãos públicos de Assistência Técnica e Extensão Rural, movimentos ambientalistas, sindicatos e outros, estimulam o envolvimento direto das famílias, como também o acompanhamento dos monitores durante as visitas proporcionando dessa forma a quebra do caráter individualista característico do agricultor familiar. Cria laços e interações com o meio sócioeconômico e cultural.

Como explica Zanberlam (2005, p.37):

A consciência de um grupo existe quando se expressa com algo de concreto. Nossa experiência mostra que a escola-família sozinha, tem certa dificuldade em movimentar as pessoas. Trata-se de um fenômeno amplo, de longa duração. Ajudar a fazer crescer culturalmente as (os) jovens é uma tarefa bastante abstrata, complexa e cheia de ambiguidades, todavia, importante para que estes jovens se engajem ativamente no processo de desenvolvimento de sua localidade. Este fazer, junto às famílias, precisa ser acompanhado de atividades concretas a nível comunitário.

¹⁴ ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais, atualmente organizadas em regiões do Brasil, são subdivididas em ARCAFAR Sul (PR, SC e RS), ARCAFAR Norte e Nordeste, ARCAFAR Maranhão e ARCAFAR Pará.(ARCAFAR-SUL, 2011)

A relevância do envolvimento das famílias na condução do processo educativo de participação crítica e transformadora na comunidade rural e a formação integral do sujeito do campo são pilares fundamentais das escolas que trabalham com a alternância. No que diz respeito à formação integral na experiência da Pedagogia da Alternância aplicada nestes Centros, é importante destacar que esse trabalho se desenvolve considerando o indivíduo em todas as suas dimensões: social, econômica, política, cultural, ambiental, ética e espiritual. Enfim, isso significa que o sujeito que deve ser considerado nas suas dimensões socioculturais e biopsicossocial.

Podemos ressaltar, ainda, a importância histórica da trajetória dos CEFFAs para o fortalecimento da Agricultura Familiar Camponesa, bem como para uma educação diferenciada voltada à realidade camponesa atendendo às necessidades das comunidades locais, possibilitando maior autonomia às famílias camponesas e, conseqüentemente, favorecendo a formação dessas pessoas para atuarem como agentes sociais. Esse contexto amplo e integral pode colaborar para abrir novos caminhos e possibilidades no que tange ao desenvolvimento local, profissional e pessoal do jovem do campo na medida em que conhece e valoriza as identidades e culturas camponesas.

Reconhecidamente responsável pela produção de alimentos básicos, a agricultura familiar permite um alto índice de empregabilidade e inclusão social, com o menor custo e maior geração de emprego em relação à agricultura patronal e à cidade. A expressividade do setor fez com que se iniciasse uma mobilização político-estratégica em torno do fortalecimento desta categoria de produtores por meio de movimentos sociais próprios que vem resultando em políticas públicas consolidadas como o Programa Nacional de Fortalecimentos da Agricultura Familiar (PRONAF). (BEGNAMI, 2003, p. 13)

Os latifundiários produzem em suas vastas extensões de terra para exportação, enquanto que os agricultores familiares preenchem esta lacuna produzindo alimentos para a população dos grandes centros urbanos.

A lei 11.326,24/07/2006 (art.3º), define em seu texto que agricultor familiar e empreendedor familiar rural, entre outros requisitos, são aqueles que não detêm, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais e utilizam predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento. A referida lei também se refere aos silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, povos indígenas, e integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais, definindo suas principais características.

No Brasil, do final da década de 1990, a produção da pequena propriedade configura-se responsável pela maioria do abastecimento alimentar das cidades e do meio rural em relação à produção convencional capitalista baseada nos princípios da chamada Revolução Verde¹⁵, que tem como fundamento o uso de sementes de alto rendimento, fertilizantes, pesticidas, irrigação e mecanização. (ROMERO, 1998)

¹⁵ Revolução Verde atendeu a interesses mercadológicos específicos que colocaram a preocupação com o meio ambiente em terceiro plano. A Revolução Verde pode ser dividida em três fases. A primeira foi a implantação deste modelo de produção nos países chamados do Terceiro Mundo como México, Brasil e Filipinas. A segunda etapa foi o momento de expansão das técnicas utilizadas pelas empresas, que foram levadas para o resto do mundo como uma agricultura massificada. Na terceira, a que vivemos hoje, em que as grandes empresas do ramo da biotecnologia e da nanotecnologia passaram a desenvolver experimentos tecnológicos com a utilização do material biológico de plantas e animais, ou seja, os organismos geneticamente modificados, ou simplesmente, transgênicos. A terceira fase da Revolução Verde consolida um modelo de produção que gera maior desigualdade no interior dos países, marcada pelos latifúndios, pelos monocultivos e pelo uso de insumos químicos. E as empresas do ramo de

Sobre a Revolução Verde, Cordeiro (1996), crítica o movimento principalmente pelos efeitos prejudiciais ao meio ambiente (...) através da homogeneização das práticas produtivas, simplificação do meio através da utilização intensiva de agrotóxicos, fertilizantes inorgânicos, moto-mecanização, equipamentos pesados de irrigação, variedades e híbridos de alto rendimento, etc, causaram inúmeros impactos negativos sobre o meio ambiente e a sociedade; principalmente porque o país não conseguiu acabar com a fome.

O modelo da Revolução Verde entrou em crise na década de 1980 e na década de 1990 surgiu o modelo agrícola do agronegócio, que também vem recebendo críticas, tanto de ambientalistas como de membros de movimentos sociais do campo. Em relação a este último, vale aqui destacar as palavras de João Pedro Stédile, membro da Coordenação Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Para ele, “no agronegócio não há lugar para camponeses nem sequer para agricultores, pois os trabalhadores desse modelo usam as técnicas do padrão internacional e se transformam em tratoristas, aplicadores de veneno, etc.” (BROCH; TARTELLI; STÉDILE, 2009, p.159-160)

Este modelo também aumenta a dependência do capital financeiro e de empresas que tendem a controlar os insumos utilizados, o mercado e os preços. A agricultura moderna, neste paradigma, é altamente dependente de energias fósseis, como o Nitrogênio, o combustível para maquinário vem do petróleo, a forma do sistema de transporte para comercialização depende de petróleo, etc. Conclui-se então que este modelo é insustentável, tanto do ponto de vista ambiental, como econômico e social. Além de contribuir para uma sociedade desigual e injusta, tem como consequências a degradação do ambiente, produtos contaminados, concentração da renda, da produção e da propriedade de terra. “A agricultura familiar, ao contrário, apresenta um perfil essencialmente distributivo, além de ser incomparavelmente melhor em termos socioculturais.” (ROMERO, 1998, p.77) e, diríamos, ecológicos, com pouca intervenção humana no processo de manejo das culturas. Nesse contexto, torna-se urgente um novo modelo agrícola, com base no fortalecimento da produção familiar e ecológica, além de novos modelos tecnológicos que estejam em equilíbrio com a natureza.

Romero (1998) define o agricultor familiar, em geral, como proprietário da terra na qual produz, não vende sua força de trabalho e nem tem condições de contratar assalariados para seu serviço, porém está integrado eficientemente ao mercado, capaz de incorporar os avanços tecnológicos à produção. Ao participar do mercado agrícola e produzir não somente para sua família, o agricultor familiar incorpora elementos de gestão e administração. Nesse contexto é necessário tornar a agricultura familiar mais sustentável e produtiva.

Estudos de Broch, Tartelli e Stédile (2009) indicam serem três as maiores representações dos movimentos sociais do campo brasileiro em termos de capilaridade nacional e expressão política, são eles: a Confederação Nacional dos trabalhadores na Agricultura (Contag), a Federação dos trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Essas organizações têm buscado, através de suas lutas e intervenções em espaços públicos, um novo projeto para o mundo rural fundado na sustentabilidade socioambiental e na agricultura familiar camponesa.

agrotóxicos e transgênicos aprofundam um modelo econômico e tecnológico de exploração baseado na destruição ambiental, no desperdício de energia e na expulsão de milhares de agricultores do campo. (Notícias do Planalto, 2009)

A agricultura baseada na agroecologia não se propõe somente resolver problemas de produção e consumo, mas orientar estratégias de desenvolvimento rural mais sustentável. Políticas públicas devem estimular e criar condições para que agricultores participem da transição agroecológica. O Pronaf Sustentável propôs, dentre outras questões, a criação de um grande Programa Nacional de Agroecologia que inclui subsídios do governo para famílias que quiserem optar por esse modo de produção.

Mais do que mudar práticas agrícolas, tratar-se de mudanças em um processo político, econômico e sócio-cultural, na medida em que a transição agroecológica implica não somente na busca de uma maior racionalização econômico-produtiva, com base nas especificidades biofísicas de cada agroecossistema, mas também de mudanças nas atitudes e valores dos atores sociais com respeito ao manejo e conservação dos recursos naturais e nas relações sociais entre os atores implicados. (CAPORAL, 2009, p.8)

Agroecologia não é, portanto, um modelo alternativo de agricultura, nem somente a adoção de técnicas ou tecnologias isentas de agrotóxicos ou substituição de insumos, sua proposta é muito mais ampla e complexa. A Agroecologia, ainda segundo Caporal, (2009), é uma ciência que, neste contexto, busca agregar os saberes históricos dos agricultores com o conhecimento de diferentes ciências, permitindo a compreensão crítica tanto do modelo atual, como novas estratégias para uma agricultura mais sustentável.

Os CEFFAs têm como um de seus pilares de sustentação o princípio do desenvolvimento sustentável e solidário. Um de seus objetivos durante a formação do alternante é de melhorar a qualidade de vida e o meio onde vive. A alternância o considera ator no seu meio socioprofissional e deve buscar o engajamento social deste sujeito a partir da participação concreta em grupos, entidades, movimentos, etc. (BEGNAMI, 2006)

No entanto é perceptível a necessidade de uma maior articulação participativa /política dos sujeitos envolvidos em torno do Movimento dos CEFFAs no Brasil, sobretudo das famílias, na busca constante de reconhecimento e apoio do poder público e social.

No final dos anos 1990, houve uma maior articulação política das organizações e entidades que atuavam com a educação da população do campo e, a partir de então, começou um novo pensar da identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba atividades em diferentes espaços. Desta forma a Educação do Campo assume um maior vínculo com o sujeito numa perspectiva mais ampla e complexa, não apenas como sinônimo de ensino, mas de formação de seres humanos. Este conceito fundamenta-se na prática educativa do Movimento da Educação do Campo e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que determina em seu art. 1º: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No espaço onde se desenvolve a Educação do Campo, as características familiares, culturais e laborais são muito diferenciadas daquelas da educação urbana e, como tais, devem ser legalmente respeitadas.

O nascimento do reconhecido Movimento de Educação Básica do Campo no Brasil, segundo muitos estudiosos do assunto, tem como marco o I Encontro Nacional

de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Neste evento aconteceu o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” que pode ser considerado como de grande relevância para impulsionar uma educação diferenciada para o campo.

Outros autores, dentre os quais destaco Munarim (2008, p.3) dão especial relevo à contribuição do MST para o nascimento e consolidação da Educação do Campo.

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

O MST pode ser considerado o movimento social de grande importância para o início do Movimento de Educação do Campo Porém outras organizações merecem menção neste estudo como, por exemplo: o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, vinculado à CONTAG, que tem sustentado, a campanha chamada “Marcha das Margaridas”, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros.

Em julho de 1998, em Luziânia-GO, aconteceu a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A proposta inicial estava limitada à luta pela educação básica, porém com a ação da Articulação Nacional¹⁶ houve a ampliação desta perspectiva para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não escolar visando políticas públicas para os povos do campo. (MUNARIN, 2008, p.5-7)

A partir dessa ação, começaram a surgir políticas, com resultados diversos, que afetaram a Educação do Campo, das quais destaquei quatro que considere mais relevantes. As duas primeiras são: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002. Já em época mais recente, aponto como relevantes a revisão nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, na forma da Resolução Nº 4 (CNE/CEB, de 13 de julho de 2010) e o Decreto Presidencial nº 7326/2010, que institucionalizou o PRONERA¹⁷, garantindo a implementação de políticas de educação do campo.

¹⁶ “Trata-se de um movimento que congrega forças sociais relacionadas às questões camponesas, de distintas orientações políticas e que, numa identidade coletiva, postula um atendimento educativo condizente com as necessidades sociais dos sujeitos que compõem o campo demandatário. E ainda, cabe salientar que o projeto educativo almejado se contrapõe ao projeto de campo e de agricultura vigente no país, tornando a tarefa do referido movimento mais penosa, portanto, mais significativa.”(MARTINS, 2009)

¹⁷ Importante salientar o PRONERA-Programa Nacional de Educação em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária (MDA- Ministério de Desenvolvimento Agrário) que promove aos assentados e filhos de assentados Educação Básica, Educação profissional e Tecnológica, Ensino Superior, Programas de Especialização em nível Lato Sensu e também Mestrados. Todos os processos em convênio entre os Movimentos (FETAG, CONTAG e MST) e as Instituições de Educação Superior e Sistemas de Educacionais das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, conforme o caso de escolarização e qualificação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de iniciativa do Ministério da Educação (Brasil, 2000), teve seu texto quase totalmente fechado às propostas do Movimento de Educação do Campo e configurou-se numa “anti-política pública, unilateral e excludente”. O outro processo, as Diretrizes Operacionais, diferente do PNE, significou um espaço de efetiva participação das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional”. (MUNARIN, 2008, p.8-9)

É urgente se pensar em políticas públicas que gerem condições de permanência dos jovens no meio rural, dando-lhes perspectivas de vida, trabalho e renda no seu meio social e profissional. Para isso, é necessária uma educação para o meio rural que não seja apenas uma agência de reprodução do modelo de vida urbano, mas que permita o resgate dos saberes dos sujeitos rurais e da valorização da cultura local. Além disso, que trabalhe a valorização do conhecimento familiar, que permita uma troca de saberes no meio comunitário.

Por meio do propósito de resgate da vida no campo, das trocas de experiências entre a família e o jovem, e entre estes e seu meio comunitário, é que perpassa o debate sobre o desenvolvimento sustentável, a permanência do jovem no campo; resultando na redução do êxodo rural. Cabendo a esta Unidade de Ensino ser o agente de articulação entre os jovens e os saberes técnicos e o saber subjetivo do meio familiar, aplicando a Pedagogia da Alternância e todos os instrumentos pedagógicos por ela sugeridos.

É importante destacar, ainda, que a educação nos CEFFAs deve estar baseada no desenvolvimento humano, social e produtivo, no uso de tecnologias limpas associadas a ações ambientais que busquem o desenvolvimento sustentável. Esse processo envolve a transformação do sujeito que troca experiências, aprende, promove a mudança de si mesmo frente ao ambiente em que está inserido, possibilitando também mudanças de comportamento da comunidade, a partir de uma maior conscientização social político e ambiental.

3 CONCEPÇÕES, ESTUDOS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA

A partir de 1999, com a realização do Primeiro Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, em Salvador/Brasil foi reconhecida a existência de várias outras experiências brasileiras em educação do campo a partir da Pedagogia da Alternância. Com este Seminário, passou a existir uma aproximação entre estas diversas experiências e a vinculação de todas na esfera de uma Rede, mais tarde denominada REDE CEFFAS.

A expansão dos CEFFAS alcançou estados brasileiros em todas as regiões do Brasil. Queiroz (2004) aponta oito experiências de Pedagogia da Alternância no país, destacando os níveis e modalidades oferecidos:

a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.

b) Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.

c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

d) Escolas de Assentamentos (EA), com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com 7 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 3 centros localizados no Estado de São Paulo, voltados para os ensinos médio e técnico.

g) Casas das Famílias Rurais (CDFR), com 3 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.

h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com 4 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional.

Segundo dados, mais atuais, da Equipe Pedagógica Nacional dos CEFFAs (UNEFAB, 2009), existem ao todo 263 CEFFAs, (CFRs e EFAs), presentes em 24 estados brasileiros. O estado com o maior número é o Paraná com 41 centros de formação, em seguida vem o estado do Pará com 26 e em terceiro o estado da Bahia com 23 CEFFAs. De acordo com os dados do IX Congresso Mundial da AIMFR (2010), registra-se um total de 74 mil famílias atendidas, estando mais de 20 mil alunos em formação e já formados nestes centros de educação mais de 50 mil jovens.

Considerando que a realidade é subjetivamente dotada de sentidos e significações que nós, seres humanos, indivíduos sociais, produzimos por estarmos em relação com outras pessoas e novas situações, é plausível que a Pedagogia da Alternância sofresse mudanças conceituais e objetivações em função do espaço social e as experiências identitárias de cada local em que foi estruturada.

A seguir, apresento algumas mudanças conceituais que foram surgindo e gerando novas concepções, defendidas por alguns estudiosos do tema.

3.1. Principais Concepções e Autores da Alternância

Primeiramente apresento um breve resgate das abordagens do processo educativo para melhor discutir a complexa proposta da Pedagogia da Alternância.

Segundo Mizukami (1986), de acordo com a abordagem tradicional a ênfase do processo ensino aprendizagem é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. As informações devem ser adquiridas e os modelos imitados. A educação é subordinada à instrução. O professor detém o poder de informar, transmitir o conteúdo ao aluno. A avaliação é caracterizada pela quantidade e exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula.

Na abordagem comportamentalista ensinar consiste no planejamento de contingência de reforço sob as quais os alunos aprendem e ao professor cabe assegurar a aquisição desse comportamento pretendido. Esses comportamentos são mantidos e reforçados por: elogios, notas, prêmios, etc. Ao professor cabe desenvolver atividades que aumente ao máximo o desempenho dos alunos. A avaliação está relacionada aos objetivos estabelecidos. Normalmente inicia-se o processo com uma pré-testagem para tomada de conhecimento de comportamentos prévios para planejamento das etapas seguintes do processo de ensino. Os comportamentos dos alunos serão modelados a partir do conhecimento dos resultados de seu comportamento.

Na abordagem humanista o ensino aprendizagem é baseado no método não-diretivo, centrado na pessoa. O professor assume a função de facilitador e ao aluno cabe a responsabilidade pelos objetivos que têm significado e importância para ele no processo de aprendizagem. Nesta abordagem não se enfatiza técnicas ou estratégias facilitadoras da aprendizagem. A avaliação cabe ao aluno definir e aplicar critérios auto-avaliativos de até onde está atingindo os objetivos pretendidos.

Na abordagem cognitiva busca-se desenvolver a inteligência priorizando as atividades do sujeito, inserido socialmente. Piaget é um de seus principais representantes e refere-se principalmente às fases do desenvolvimento humano que se interrelacionam e se sucedem até que atinjam estágios da inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade. A inteligência é o instrumento de aprendizagem mais necessário, só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. É o “aprender a aprender” difundido na teoria do conhecimento de Piaget. Ao professor cabe criar condições de atividades intelectuais ao mesmo tempo morais e racionais. Propor problemas,, desafios, provocar desequilíbrios. O aluno é um ser ativo na observação e experimentação O rendimento poderá ser avaliado através da aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

Na abordagem sócio-cultural o homem é sujeito de sua própria educação quando reflete sobre a realidade e sobre sua situação concreta o que o torna consciente, comprometido e capaz de intervir na realidade para mudá-la. Paulo Freire é um dos grandes expoentes dessa abordagem do processo ensino-aprendizagem, uma vez que sua proposta pedagógica está amparada em aspectos sociais, políticos e culturais. Para Freire (1981, p.110),

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, mais se apropriam dela.

Nesse sentido, o homem integrado em seu contexto se constrói e torna-se sujeito, reflete sobre ele, se compromete e toma consciência de sua historicidade. Em Freire, ação-reflexão-ação implica na participação do sujeito histórico e em tomada coletiva de decisão. O diálogo é fundamental para a tomada de decisão coletiva e para a transformação da realidade em que está inserido. A práxis é, então, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

No bojo da abordagem sócio-cultural, a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento ocorrem a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. O processo de conscientização é inacabado, contínuo e progressivo numa constante aproximação crítica da realidade. A educação deve ser percebida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem. O homem se torna, nessa abordagem, o sujeito da educação, tomando a mesma significação dada por Paulo Freire. A escola para Freire não é restrita em si e nem a um processo de educação formal. A verdadeira educação, para este autor, consiste na educação “problematizadora”, que objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e libertária (MIZUKAMI,1986).

Assumi como referencial para o estudo da proposta educacional dos CEFFAs, a abordagem sócio-cultural de tendência libertadora, por considerá-la a que mais se aproxima da Pedagogia da Alternância.

A formação por Alternância é complexa, interativa traz em seu bojo um certo grau de autonomia essencial para alcançar seus objetivos, ou seja, não se reduz à simples relações binárias do tipo: teoria e prática, escola e empresa, trabalho profissional e formação escolar (GIMONET, 1984, apud SILVA, 2003). Há por parte dos estudiosos da Alternância a preocupação em caracterizar o próprio conceito de alternância, sobretudo, pela complexidade do termo, ocasionando algumas vezes até mesmo denominações equivocadas. Eles detectaram, inclusive, que foram relacionadas algumas experiências educativas com cunho profissional ao termo alternância, sem haver qualquer relação prática ou teórica, que justificassem tal denominação.

É importante então ressaltar a análise que alguns autores como (Malglaive, 1979; Bourgeon, 1979; Gimonet, 1984; Bachelard, 1994, apud Silva) fazem ao definirem três tipos de alternância: a falsa alternância; a alternância aproximativa e a alternância real.

Para Malglaive (1979, apud Silva, 2003, p. 9), a falsa alternância, consiste em “deixar lacunas nos cursos de formação e não estabelecer nenhuma ligação explícita entre formação e atividades práticas”. Bourgeon (1979, apud Silva, 2003, p. 9) denomina esta alternância de justapositiva. Esta falsa alternância é, portanto, aquela em que ocorre a sucessão de períodos de formação e período de estágio, mas que exclui a fundamentação epistemológica da Pedagogia da Alternância. Gimonet (1984, apud Silva, 2003, p.9) considera que esta modalidade de alternância, apesar de sua condição artificial, “introduz minimamente aspectos da realidade do alternante no processo de formação”.

Ao explicar a alternância aproximativa, Malglaive (1979, apud Silva, 2003, p. 9) destaca que ela se apresenta com a validação dos dois momentos da formação em um conjunto coerente, uma vez que nesta alternância, os alunos dispõem de instrumentos conceituais e metodológicos para a observação do vivido e os resultados destas observações constituem dados subsidiários para o trabalho teórico realizado do retorno do alternante à escola. Para Bourgeon (1979, apud Silva, 2003, p. 9), esta alternância é denominada de associativa.

Porém, nesse tipo de alternância cabe ao aluno apenas a condição de observador no meio socioprofissional, sem atuar na realidade, observação esta que se constitui na base de sua formação teórica. Apesar da interação entre os dois momentos da formação, esta ocorre de forma limitada, pois a finalidade deste tipo de alternância é somente de aproximar a teoria da prática. (Bachelard, 1994, apud Silva, 2003, p 9)

Ainda segundo Malglaive (1979, apud Silva, 2003, p. 9), a alternância real é uma efetiva implicação de envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, onde ocorre ação – reflexão. Portanto para (Gimonet, 1982 e Bachelard,

1994, apud Silva, 2003, p10) este processo educativo é caracterizado por forte interação entre os diferentes momentos da aprendizagem – individuais, relacionais, didáticos ou institucionais, com possibilidade de transformação dos seus campos e dos atores em presença. Por fim, Bourgeon (1979, apud Silva, 2003, p. 10), caracteriza este tipo de alternância de copulativa.

Sobre a alternância copulativa, vale destacar que está fundamentada na existência de uma compenetração, ou seja, uma vinculação efetiva dos meios de vida sócio profissional e escolar em uma unidade de tempo formativo. Não se trata apenas de uma sucessão de tempos teóricos e tempos práticos organizados em um plano didático, mas representa um processo sustentado por uma estreita conexão (GIMONET, 1979, apud SILVA, 2003, p. 10).

Nosso foco de análise, porém, é outra das ramificações da alternância, a alternância na educação do campo. Ela compreende uma relação envolvente entre as dimensões teóricas e práticas, tendo em vista que,

[...] é por meio da alternância que a sabedoria prática e a teoria se juntam. A alternância ajuda a aprofundar as coisas que acontecem no dia a dia da família, comunidade, país e mundo em geral. A alternância ajuda a valorizar o trabalho manual do agricultor como forma de valorizar a cultura (ZAMBERLAN, 1995, p. 11).

Portanto podemos entender que a alternância tem como principal finalidade integrar os conhecimentos adquiridos entre o tempo, os espaços e os campos educacionais, mediada pela formação escolar.

O tempo: o presencial e o não presencial. Os campos: teórico, técnico e prático, de uma cultura geral e profissional. Enfim, os espaços da escola, da família, nas partes e na totalidade, abrangendo a localidade/assentamento, a Vila, o Município, o Estado, o País, o contexto internacional. (REIS, 2007)

É preciso investigar como ocorre o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs e como ela está sendo construída frente à diversidade das identidades do campo. Para tanto vamos contar, primeiramente, com as análises de Giarnodoli (1980, p. 21).

O período na escola é uma reflexão sobre a vida e pode-se até chegar a afirmar que a reflexão que se faz na escola é um valioso instrumento para a formação dos próprios pais. A alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. Não se deseja apenas que, durante o período com sua família, o aluno faça os experimentos que não pode fazer na escola, mas também que trabalhe como tem feito sempre e incorpore a este trabalho as interrogações e as preocupações que lhe são sugeridas na escola. Daí a importância dada ao diálogo entre alunos e monitores. Não tanto para que estes proporcionem dados e respostas, mas para que se crie um ambiente interrogador, inconformista. A Escola Família trabalha sobre este critério básico: provocar a interrogação do aluno sobre o ambiente que já experimentou [...] na Escola Família a aprendizagem se processa do mais concreto ao mais geral; da prática diária se vão induzindo os princípios gerais que ajudarão a discernir os diversos usos de práticas agrícolas.

Os princípios dos CEFFAs são caracterizados como essenciais para sua formação e são chamados por muitos autores de PILARES. São quatro pilares que estão relacionados às finalidades da formação e aos meios formativos numa constante interação entre eles.

Podemos enumerar o primeiro pilar como primeira finalidade a FORMAÇÃO INTEGRAL do estudante enquanto pessoa humana, despertando-o para a cidadania, para a ética, a solidariedade, portanto trata-se de “[...] uma visão integral onde a pessoa se forma em todos os âmbitos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual...” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p.65).

A formação a partir do CEFFA deve permitir ao jovem um resgate de suas raízes, de sua história e a de sua comunidade para que este possa valorizar seu espaço naquele meio. Além de tudo, deve favorecer a constituição de um projeto de vida, como alternativa para garantir sua sobrevivência no meio rural.

A formação obtida pelo jovem deve valorizar o conhecimento que ele já possui, uma vez que o conhecimento da família, dos pais e do meio comunitário são produtos humanos e também produtos históricos, sociais e culturais, enfim, são as experiências do jovem e de sua família, que se tornam componentes da realidade para a escola teorizar, confrontar com a ciência e a técnica que são universos simbólicos que necessitam ser dotados de sentido para o jovem. Daí sempre serem recorrentes para todos os estudam o assunto, autores como Paulo Freire, Gimonet, Bachelard, dentre outros.

A Pedagogia da Alternância não adota concepções formativas tecnicistas ou mecanicistas que aprisionam os jovens em uma só perspectiva de desenvolvimento individual, coletivo e ambiental. A Alternância adota princípios libertários e participativos de modo que o jovem perceba a realidade dele e das instituições sociais criticamente, tendo um papel político na sua comunidade, portanto percebendo que está em relação com o seu meio e interagindo com este. Daí a relevância de pedagogias dialógicas e reflexivas.

O segundo pilar como sendo outra finalidade de um CEFFA é o DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL e solidário. Desenvolvimento que deve estar associado à formação e à atuação dos jovens no meio familiar. Para que isso aconteça, o processo formativo dos jovens deve estar relacionado com a valorização da atividade rural familiar, o seu desenvolvimento econômico, a adoção de medidas de baixo impacto ambiental e a sustentabilidade financeira e ecológica do modelo de produção agrária familiar. (FROSSARD, 2003, p. 57)

Par atingir essas finalidades os CEFFAs dispõe de alguns meios e como característica do terceiro pilar temos A ALTERNÂNCIA que se caracteriza por uma metodologia pedagógica que atenda às necessidades da população e esteja adequada às realidades do meio. “A Alternância deve acontecer entre a escola e o meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, [...]” É necessário o envolvimento de todos os autores envolvidos no processo de formação: família, estudantes, educadores, enfim todos os profissionais do meio na busca constante da Alternância que García-Marirrodrga; Puig-Calvó, (2010, p.65) denominam de “Alternância Integrativa”.

Por fim o quarto pilar refere-se ao meio da ASSOCIAÇÃO LOCAL, sobretudo das famílias, reunidas a outros atores envolvidos no processo formativo. A criação de um CEFFA deve estar relacionada primeiramente com a vontade da comunidade em criar uma associação e assumirem papéis na escola que estão entre o pedagógico e o administrativo.

É papel político-administrativo dos pais gerir, juntamente com a direção, os recursos e verbas recebidas para o funcionamento da escola, opinar e aprovar obras, reformas, investimentos e todos os itens referentes à aplicação da verba. Também perpassa pela esfera de poder dos pais o de indicação e aprovação de nomes para ocupar a direção da escola. A busca de parcerias, convênios com órgãos públicos e privados e acordos que contribuam com a formação dos jovens e financiamentos de atividades e custos da escola também fazem parte das funções dessa associação.

Em relação à função pedagógica dos pais, esta se dá na discussão em torno da formação de seus filhos, participando com os professores na definição de um Plano de Formação, de temas de estudos e dos assuntos da área técnica a serem trabalhados. Além disso, cabe a eles coordenar seus filhos durante a Sessão Família, responder e acompanhar a pesquisa do Plano de Estudo, incentivar novas ações dos jovens, ou seja, assumir a condição de facilitador e parceiro do Projeto Profissional do educando.

A participação associativa dos pais permite um entendimento do jovem como pessoa integrante de uma família participativa, o desenvolvimento de seu “espírito associativo e cooperativo e o fortalecimento de uma sociedade organizada” (UNEFAB, 2002, p. 5). Mais do que isso, permite a participação popular no processo formativo do CEFFA, dividindo com a escola as responsabilidades pertinentes ao funcionamento da escola e a formação dos filhos. (FROSSARD, 2003)

Como vimos anteriormente, a Pedagogia da Alternância tem, como uma de suas principais características, permitir a formação integral do jovem, dando-lhe subsídios para a sua formação humana, afetiva, ético, cultural, intelectual e profissional. Uma educação contextualizada, voltada para a realidade do jovem, valorizando a sua história de vida, onde o alternante seja protagonista e transformador de sua realidade.

A formação por Alternância não é somente um método pedagógico, mas sim a colocação em prática de um complexo sistema educativo.

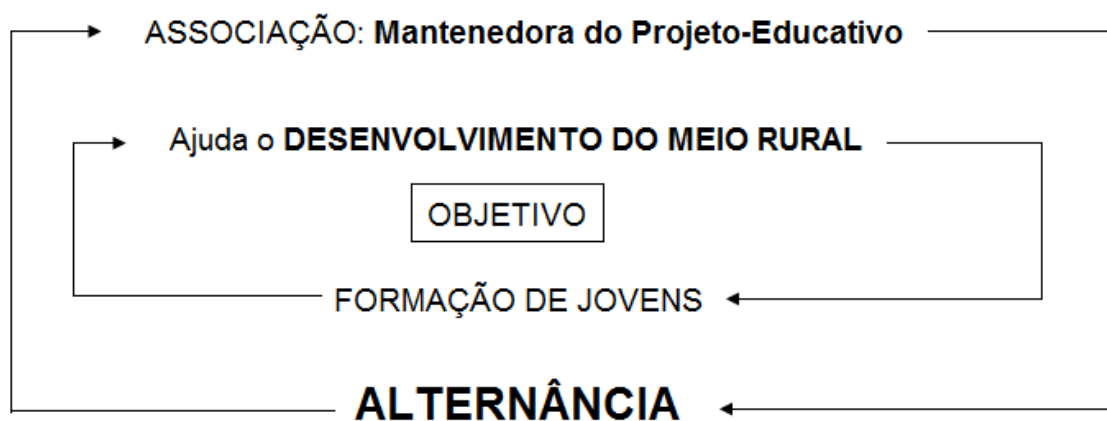
A realidade da Alternância, porém, é bem mais complexa, segundo estudos desenvolvidos por Gimonet (1999, p. 45):

A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

Ainda de acordo com o mesmo autor, em estudo mais recente.

A Pedagogia da Alternância coloca o “alternante” num jogo de complexidades, passagens, rupturas e relações. Ele convive e vive diferentes entidades, cada uma com suas especificidades, seu linguajar, sua cultura, seus atores, suas influências no qual o “eu” deve se situar numa dialética da personalização e socialização, deve construir-se e engrandecer; deve assumir a passagem de um lugar, de uma entidade, para outra, cada uma com suas sombras e suas clarezas, seu irracional e seu racional, sua espontaneidade e sua organização, sua ordem e sua desordem, seus conhecimentos informais, suas informações e seus saberes formais. (Gimonet, 2003, p. 1).

Para fazer frente a este desafio e suas múltiplas complexidades é necessário um trabalho mais que multidisciplinar ou interdisciplinar, mas transdisciplinar¹⁸, e este é mais um desafio que precisa ser enfrentado. A transdisciplinaridade baseia-se em temas ligados à realidade e à história local. As disciplinas, tanto técnicas quanto da base comum colocam-se em mesmo patamar de importância e estabelecem um trabalho numa mesma temática (leia-se Plano de Formação e Temas de Plano de Estudo, como veremos a seguir). Nesse sentido, a formação ampla e transdisciplinar preconizada pela Pedagogia da Alternância exige que o ensino médio e a educação profissional sejam desenvolvidos dentro da ótica da INTEGRAÇÃO.



Fonte: Doc. CEFFA CEA Rei Alberto I. Diretrizes Operacionais para Implantação: CONTEXTO HISTÓRICO DO MOVIMENTO EFA.

Um trabalho transdisciplinar caracteriza-se pela prática que une elementos e investe contra a fragmentação do conhecimento. Não quer dizer que devemos suprimir as disciplinas, mas sim articulá-las. Precisamos cada vez mais ter uma visão multidimensional e quebrar o isolamento das disciplinas.

3.2. Os Instrumentos Didáticos Pedagógicos da Alternância

Conforme já visto anteriormente, a alternância se baseia em momentos formativos do jovem na escola alternando com momentos formativos no meio familiar e comunitário. Essa alternância, porém, não está restrita simplesmente à mudança de espaço físico e de atividades no processo formativos, mas, principalmente, faz ligações entre essas atividades nos espaços alternados. Isso significa que o que o aluno faz em casa deve ter uma ligação com o aprendizado que ele constrói no espaço escolar¹⁹.

A Alternância, por isso, não pode desvalorizar a realidade do jovem rural, as atividades econômicas ali desenvolvidas, o seu meio sócio-comunitário e cultural, o conhecimento e a história das famílias. Tão pouco pode se ignorar o aprofundamento

¹⁸ A transdisciplinaridade é um princípio conceitual que vem sendo cunhado por teóricos/filósofos ligados as diversas áreas do conhecimento e aqui me baseio na concepção vinculada à complexidade, ao pensamento complexo e epistêmico, sendo tratado com muita propriedade por Edgar Morin. Como pedagogia, a transdisciplinaridade coloca os fenômenos estudados como sendo todos em relação; para esta concepção não devem existir fronteiras entre áreas do conhecimento e à interação chega a um nível tão elevado que é praticamente impossível distinguir onde começa e onde termina cada disciplina..(MORIN, 2003).

¹⁹ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do CEFFA Rei Alberto I

científico e intelectual do jovem e suas vocações e propósitos profissionais. Menos ainda pode se deixar de conectar no processo educativo toda esta dinâmica formativa. Além disso, devem estar presentes como elo desta dinâmica, aulas que estão muito além de um propósito informativo como no modelo de educação convencional. Sendo assim, as aulas devem levar os alunos à construção de seu próprio saber, baseando-se na ação, na reflexão, no questionamento, no aprender a apreender, no fazer, no engajamento comunitário, enfim, na formação integral do jovem.

Para o acontecimento formativo por Alternância, torna-se necessário todo um conjunto de ferramentas e técnicas pedagógicas que são usadas no processo de formação dos jovens rurais em um CEFFA, como descreve o Projeto Político Pedagógico do CEFFA CEA Rei Alberto I.

- O Plano de Formação.

O Plano de Formação consiste em um grande painel onde estão dispostos todos os processos formativos pelo qual passará o jovem ao longo de um ano. Constam temas geradores que nascem de uma interação dos pais com os educadores, a colaboração e interferência de todas as disciplinas para o desenvolvimento pedagógico e formativo deste tema, e também outros elementos não disciplinares no processo formativo, mas ligados ao tema gerador. São estes outros elementos formadores: as visitas e viagens de estudo, as interferências externas, cursos, palestras, atividades práticas e outras contribuições que poderão surgir para o desenvolvimento deste tema gerador.

Todas as atividades formativas e disciplinares convergem para um tema, logo procura alcançar uma interdisciplinaridade na formação dos jovens.

- Os Temas Geradores, Plano de Estudo, Folha de Observação

Os temas geradores são problemáticas, ideias, conceitos ou questões técnicas, sociais, culturais e históricas que emergem de um trabalho de equipe entre os educadores, pais e alunos. Estes temas também orientam de forma interdisciplinar as aulas durante o ano letivo.

Em uma análise das propostas educativas que se baseiam a partir de temas, certifica-se que não podem estar isolados da realidade das pessoas que estão envolvidas neste processo. Deve apresentar certa significação para o grupo em formação e levar em consideração na elaboração das temáticas de estudo a relação “homem-mundo”.

Os CEFFAs e a prática da Pedagogia da Alternância, busca desencadear um processo formativo a partir das investigações dos temas do plano de estudo, promovendo nos jovens uma investigação das suas próprias práticas. O pensar, o agir, no seu dia a dia, desencadeia um processo de formação para a transformação do meio em que ele está inserido.

O Plano de Estudo é uma ferramenta pedagógica que serve de elo entre o conhecimento familiar e as atividades disciplinares que são desenvolvidos na escola. Ele funciona com uma dinâmica de debate sobre um tema proposto e a enumeração de dúvidas e questões para os jovens levarem para o meio sócio-familiar. Uma vez retornando ao meio familiar, as questões são debatidas com os pais, familiares e com alguns membros da comunidade.

A Folha de Observação é um instrumento de pesquisa que o aluno realiza junto à família e/ou comunidade. Ela é criada após a realização do Plano de Estudo.

De volta a outra sessão na escola, uma nova dinâmica de debate se instala, desta vez em torno dos textos e observações que os jovens organizaram a partir da pesquisa com a família e a vizinhança. Dessa atividade sai um documento em forma de “síntese”, que servirá de orientação para todas as atividades disciplinares previstas para o entendimento daquele tema. A partir da “síntese” é que se organiza o aprofundamento técnico, teórico e intelectual daquele assunto.

Na verdade, pode-se entender a pesquisa do Plano de Estudo como um elemento facilitador do diálogo entre os pais e os filhos e o centro de formação. Diferente do modelo convencional de educação que geralmente despreza conhecimento familiar durante o processo formativo, como se não tivesse representação e importância.

No sistema formativo do sistema de ensino CEFFA, e de sua pedagogia, a família é valorizada. Ela percebe a importância de sua experiência e de seu conhecimento a partir do momento que os jovens a procura para absorver as informações que serão a base inicial do processo de aprendizagem em sala de aula. Sendo este o maior objetivo do Plano de Estudo e das Folhas de Observação.

A continuidade de diálogo do jovem com sua família e com a comunidade se dá com o retorno do Plano de Estudo. Após apresentar o resultado de sua pesquisa na Escola, debater com o grupo, professores e produzir a “síntese”, o aluno aprofunda os conteúdos produzidos cientificamente e teoricamente com os professores, vivencia com atividades práticas, participa de palestras, depois retorna para seu meio com o propósito de disseminar estas informações novas, ou seja, contribuir com novos conhecimentos para a comunidade.

- Caderno da Realidade.

É o registro de conhecimento sobre a realidade. Nele o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o recurso que permite a sistematização da reflexão e ação discutidas e vivenciadas no Plano de Estudo. No Caderno da Realidade ficam ordenadas as informações e experiências realizadas em casa e na escola.

A partir destes arquivos, o aluno pode avaliar a sua evolução escolar, compreender o que pensava antes e o que pensa hoje a respeito das questões tratadas. Também é importante destacar que durante esses registros ocorre uma valorização da sessão do aluno em casa, da Alternância. Isso porque o aluno, na semana que está no meio familiar, deve se preocupar em analisar seu espaço, de dialogar com sua família e produzir um texto do tema que está sendo estudado.

Certamente que, com uma análise do conhecimento ali registrado, o aluno pode após algum tempo, perceber quanto conhecimento vindo do meio sócio-familiar interfere em sua vida, e como a escola colabora em aprofundar e adicionar novos conhecimentos ao aluno e familiares.

- A visita às famílias.

O CEFFA e a Pedagogia da Alternância requerem um elo afetivo forte entre alunos e o corpo docente da escola, para que o processo de ensino se dê realmente em um contexto familiar. Portanto, torna-se necessário que a escola e a família tenham um relacionamento próximo. Para isso, primeiramente, é necessário que as famílias sintam-se co-responsáveis pela escola, por isso a necessidade de uma associação de pais que atue desde o gerenciamento administrativo, financeiro e participe ativamente das decisões pedagógicas. Por outro lado, é necessário que a escola se insira também

no meio familiar do jovem. Desta forma, o educando e sua família recebem, ao menos, duas vezes por ano, a visita de uma equipe da escola.

As visitas são de cunho pedagógico e técnico, quando os pais e professores avaliam o desempenho do aluno, seu crescimento, a participação da família. Dentro da proposta técnica da visita, está à contribuição da escola para a solução de prováveis problemas encontrados nas atividades rurais da família e que podem ser apresentadas ao técnico da escola que realiza a visita.

Outra e importante contribuição da visita é a avaliação do desempenho do jovem a partir de seu contexto. As visitas permitem avaliar os aspectos sociais e culturais do jovem, avaliar o ponto de vista dos pais relacionado à formação que o jovem está recebendo no CEFFA.

- Atividade prática e a Atividade Junto a Família no Processo Produtivo

Apresentam-se como recursos básicos que complementam a Pedagogia da Alternância. Eles articulam o saber dos alunos e do meio familiar a novos saberes e outras atividades desenvolvidas pela família. Ao longo dos três anos de formação, o jovem executa no mínimo 360 horas de atividade prática. No terceiro ano de escolaridade a atividade prática deve estar ligada ao seu Projeto Profissional. No meio escolar, o jovem relata a classe e aos professores as atividades práticas desenvolvidas na semana inversa e que assuntos pertinentes essa atividade prática contribuiu na sua formação.

- A Semana Inversa

O Ano letivo é dividido em 20 Sessões, cada uma delas composta por duas semanas. A primeira semana é de estudo em horário integral na Escola, onde são analisados e debatidos os temas de Plano de Estudo, levantadas questões e definidas um roteiro de perguntas. É uma reflexão sobre a ação que cada jovem desenvolve em seu meio. Estas questões são levadas para o meio familiar, na segunda semana (Sessão Família), quando devem ser debatidas junto à família e meio comunitário.

Na sessão escola os alunos têm aulas integradas com momentos teóricos e momentos de prática: horta orgânica, capril, fruticultura, jardim e paisagismo, estufas de mudas entre outras.

Na sessão família o jovem atua na prática do que aprende, aprendiz junto aos pais e membros da comunidade, realiza estágio, participa de cursos e executa pesquisas relacionadas à sua realidade (Plano de Estudo), é também recebe as visitas da equipe de professores da escola (ao menos 1 vez por semestre). Desenvolve o Projeto Profissional, envolve-se em atividades comunitárias (associações), enfim, dá continuidade a sua formação.

- Caderno de Acompanhamento

É um meio de comunicação entre a escola e a família. Nesse instrumento o aluno relata os acontecimentos marcantes da sessão escola, para acompanhamento dos pais. Ao término da sessão família, o aluno descreve todos os acontecimentos da semana inversa que resultaram em momentos de aprendizagem: atividades práticas, atividades na propriedade familiar, cursos, palestras, reuniões de associação, atividades religiosas, atividades escolares, pesquisas, atividades de implantação do Projeto Profissional, estudos pessoais, enfim, acontecimentos que marcaram e geraram aprendizagem. Os pais são orientados para olhar o caderno de acompanhamento do seu

filho ao término de cada sessão, como forma de comprometimento com o processo de aprendizagem do filho.

4 A REALIDADE DA ALTERNÂNCIA NO RIO DE JANEIRO

O processo de construção dos CEFFAs no Rio de Janeiro se configurou bastante distanciado da proposta educativa estruturada na Europa e dos demais CEFFAs do Brasil. No capítulo 2 quando foi abordado o histórico da construção das MFRs na França, percebe-se, desde o início, a forte presença e compromisso das famílias dos agricultores com o projeto. As práticas, associativas, cooperativas e sindicais estão mais presentes naquela realidade.

No Brasil essas participações estão, como afirma Queiroz (2006, p.14), num processo de amadurecimento e consolidação e que apesar dos desafios, a tomada de “comprometimento e responsabilidade é cada vez maior por parte dos agricultores familiares na construção das escolas do campo e, especificamente, na construção e consolidação dos CEFFAs.” Este comportamento torna-se resultado de reflexões, reivindicações e movimentos desde a década de 1980 até os dias de hoje.

Passador (2000), afirma que para ser implantada uma CFR, depende, principalmente, do interesse da comunidade e do apoio dos órgãos executores e dos parceiros. Normalmente o interesse da comunidade se manifesta quando os agricultores e a prefeitura se reúnem para discutir a implantação da escola. Portanto o Projeto se destaca por ser uma iniciativa que atende ao anseio das famílias do meio rural. Após a implantação, a Associação deverá ter participação ativa na administração da Escola.

O envolvimento da comunidade é primordial para a consecução dos objetivos do Projeto, cuja implantação só acontece a partir da demanda da própria comunidade. A partir daí, começa a se desenvolver o senso de responsabilidade pelas escolas, a busca por soluções para os problemas da região, a valorização do agricultor como cidadão e como profissional. Conseqüentemente, o Projeto acaba despertando a iniciativa e a participação comunitária, além de uma atuação conjunta por parte dos órgãos executores e parceiros do Projeto. E, ainda, cria projetos de desenvolvimento regional oriundos das aspirações da população local e dos ensinamentos da Casa Familiar Rural. (PASADOR, 2000, p.12)

García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), destacam a Associação como sendo um grupamento de pessoas ou entidades, que com um patrimônio próprio, se unem para obter finalidades temporárias ou perpétuas (culturais, econômicas, assistenciais, científicas etc.) de forma conjunta, superando os interesses individuais.

No caso dos CEFFAs, as famílias que têm um patrimônio histórico, social, cultural e produtivo se unem a fim de obter a educação e formação de seus filhos, permitindo assim a construção de um presente e um futuro melhor, estruturado material e culturalmente. Portanto cada CEFFA tem como base de organização política e participativa uma Associação Local, constituída principalmente pelas famílias e parceiros com os mesmos princípios, esses sujeitos que são os gestores e atores do seu próprio desenvolvimento que corresponde a um dos quatro pilares dos CEFFAs.

Quando Paulo Freire afirmou, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” (Freire, 1981, p.52) pode expressar o real sentido da participação e da construção de outra sociedade em bases de ação coletiva.

O desafio é que as famílias e outras pessoas do meio rural precisam perceber que os CEFFAs estão além da instrução dos jovens da região, pois apesar da percepção da comunidade na melhoria das atividades agropecuárias no meio rural e na escolarização como fundamento de mobilidade social, muitas não veem vantagem na permanência desse jovem no campo. É preciso que a escola apresente resultados

concretos que por meio da aprendizagem e reflexão desses jovens lhes despertem interesse e respeito pelo meio onde atua. “Para chegar a esse objetivo, a escola-família, precisa ser vista, pelas famílias, como importante e necessária e não apenas com algo de bom” (ZAMBERLAN, 2006, p.37)

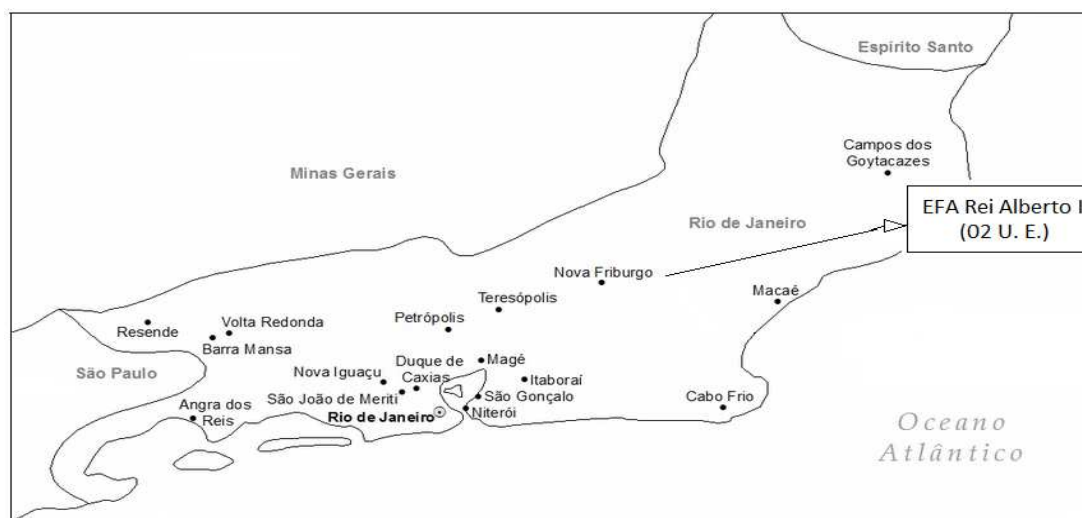
Sabemos que a participação das famílias e a evolução do comprometimento da Associação são bastante diferenciadas e peculiares em cada CEFFA, embora a maioria enfrente estruturalmente desafios parecidos.

Os CEFFAs vêm se consolidando como sistema educativo apropriado para a educação do campo e sua demanda tem sido cada vez maior. Diante deste contexto, o secretário executivo da UNEFAB, David Rodrigues de Moura, sobre a expansão dos CEFFAs no Brasil, demonstra preocupação com a garantia da sustentabilidade econômica e metodológica. Lembra que “os CEFFAs que nasceram a partir de iniciativas pessoais, ou de pequenos grupos, sem o envolvimento das famílias de agricultores, reunidas em Associação, não alcançaram pleno êxito.” Enfatiza que os parceiros são importantes, porém os protagonistas do processo devem ser os agricultores. Ressalta ainda que experiências mal sucedidas geram obstáculos e descrédito na região (UNEFAB, 2006, p.86)

Sabemos que a implantação do CEFFA Rei Alberto I não nasceu por movimentos dos sujeitos do campo e ou interesse da comunidade ou de uma Associação. Isso não significa a dissociação da proposta de aglutinar os agricultores em torno de identidades sociais campesinas, mas foi a dinâmica do estado do Rio de Janeiro. Seria em função dos próprios processos sociais do campo que são extremamente fragmentados ou ganharam pertencimentos da própria realidade rururbana.²⁰

O primeiro passo dado de idealização da Fazenda Escola Rei Alberto I, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico foi em 1986, quando o então cônsul geral da Bélgica, o Embaixador Victor Bernard, visitou o município de Nova Friburgo e a região do Distrito de Campo do Coelho.

²⁰ Podemos destacar outras formas de expressar a ocupação ou territorialidades de habitantes urbanos que praticam a agricultura familiar nas periferias de espaços urbanos, metropolitanos de grandes capitais que, por conseguinte, tem uma história de expulsão e/ou expropriação terras e notadamente de identidades rurais. Assim os indivíduos na forma de atores coletivos foram se organizando política e socialmente pela agricultura rururbana, mas, no tocante às condições objetivas e materiais se organizam no processo produtivo de forma precária, devido à situação de marginalidade e desterritorialização. É notório para alguns pesquisadores que o habitus desses atores se constitui em subjetividades socializadas porque traz elementos do campesinato, do agricultor tradicional, pressupondo ainda a manutenção de identidades sociais de camponês. (SILVA, 2002).



Fonte: Doc. CEFFA CEA Rei Alberto I. Diretrizes Operacionais para Implantação: CONTEXTO HISTÓRICO DO MOVIMENTO EFA.

Ao ver a intensa produção agrícola do Distrito e saber da inexistência de uma escola formadora dos filhos dos agricultores, sugeriu a criação de um CEFFA.²¹ Inicialmente o embaixador elaborou do próprio punho um relatório a respeito da situação verificada, que enviou ao Ministério da Cooperação Belga. Em seguida a Prefeitura de Nova Friburgo foi contatada pelo DISOP²² – Instituição Belga não governamental, subsidiada pelo Governo Belga e pela Comunidade Européia, voltada para o “Serviço Internacional de Cooperação aos Projetos de Desenvolvimento”, propondo-se a obter parte dos recursos necessários; sobretudo propôs fornecer toda a orientação técnica e também a coordenação, durante três anos para a implantação do projeto.

Ao mesmo tempo o DISOP fez algumas exigências: a indicação de uma Organização não Governamental (O.N.G.) para a realização de um convênio inicial; a doação de um terreno apropriado; a elaboração do projeto e o comprometimento governamental na contrapartida dos custos e na continuidade dos trabalhos.

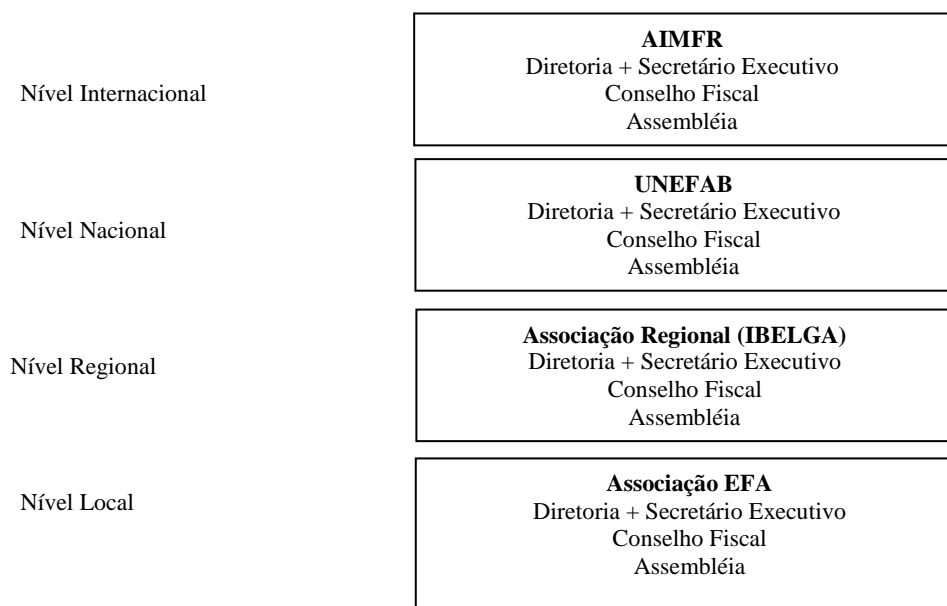
No dia 17 de julho de 1990, com todas as condições atendidas, foi instituído o Estatuto próprio e de fundação do IBELGA (Instituto Bélgica-Nova Friburgo), uma sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, beneficente e filantrópico. Esta Organização não Governamental tem como principais objetivos, a cooperação entre o povo belga e o povo friburguense, incentivar a aproximação e o intercâmbio social e cultural, visando à melhoria das condições de vida dos habitantes da região e, em especial, da população rural, através do desenvolvimento educacional e técnico. Nesta mesma época foi criado o IDES – Instituto para o Desenvolvimento Econômico, Educacional, Social e Cultural de Nova Friburgo para responder pelo Brasil na parceria com o DISOP na Bélgica. Após a doação do terreno pela Prefeitura Municipal, foi elaborado e enviado o projeto que foi aprovado pelas autoridades belgas.

Para a realização de seus objetivos, o IBELGA vem disponibilizando recursos humanos e materiais, através de parcerias com diversos organismos públicos e privados, nacionais e estrangeiros.

²¹ Fonte Jornal Panorama 22/08/1995

²² DISOP – Organisation De Coopération Internationale Pour Des Projets de Developpement

ORGANOGRAMA DO MOVIMENTO EFA



Fonte: Doc. CEFFA CEA Rei Alberto I. Diretrizes Operacionais para Implantação: CONTEXTO HISTÓRICO DO MOVIMENTO EFA.

4.1. A Institucionalização da Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro: CEFFA CEA Rei Alberto I

Ao pensarmos na institucionalização do ensino médio e profissional na educação do campo, no Brasil é necessário retomar historicamente os fatos mais relevantes e compreender como ao longo dos anos essa relação com o campo foi se instituindo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) afirma, no artigo 36 que “o Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e acrescenta no parágrafo único que a “preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, alterou alguns artigos da referida lei, e determinou que a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderiam ser oferecidos de forma integrada, ou seja, médio e técnico juntos, em um só curso. Manteve ainda a forma concomitante, oferecida para os que já tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, desenvolvido na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. Além disso, a escola pode ainda se valer da forma subsequente, que é destinada àqueles que já tenham concluído o ensino médio e querem cursar o técnico.

No Estado do Rio de Janeiro, a oferta de cursos de Educação Profissional pode ser encontrada na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), na Secretaria de Estado de Cultura (SEC) e na Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

(SECTEC), por meio da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e do Centro Universitário da Zona Oeste (UEZO).

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) foi criada pela Lei Estadual nº. 2.735 de 10 de junho de 1997, no sentido de resgatar a política de formação profissional no Estado do Rio de Janeiro, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, valorizando a pesquisa e a inovação e atendendo ao plano de desenvolvimento econômico e social do Estado. A FAETEC absorveu as “Escolas Técnicas Estaduais” da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC/RJ. Esse fato acabou gerando no Estado a coexistência de duas redes distintas, voltadas para a mesma modalidade de ensino - a da FAETEC e a da SEEDUC/RJ.

A FAETEC reúne Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEPs), Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e Institutos Superiores, estes oferecendo Formação Pedagógica, Curso Normal Superior e Curso de Tecnólogo em Análise de Sistemas. Em nível técnico, são oferecidos cursos nas áreas de agropecuária, artes, comunicação, construção civil, desenvolvimento social e lazer, design, esportes, gestão, informática, imagem pessoal, indústria, saúde, telecomunicações, transportes e turismo e hospitalidade. Desde 2004, a Fundação desenvolve o ABCtec, que visa à erradicação do analfabetismo, a implantação de Educação Profissional em nível básico em comunidades carentes e a inclusão digital. De acordo com as informações contidas no portal do Observatório da Educação,

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), oferece educação profissional gratuita, em diversos níveis de ensino, à população do Estado do Rio de Janeiro. Criada em 10 de junho de 1997, a Fundação reúne Escolas Técnicas Estaduais; Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Industrial e Comercial; Institutos Superiores de Educação e Tecnologia, e Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante. (Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2011)

A legislação aplicável aos Centros Familiares de formação por Alternância (EFA, CFR e ECOR), pode ser resumida na Lei nº9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no Artigo 22 – “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Também destaco alguns artigos da mesma lei que, na minha visão, fornecem o amparo legal necessário à aplicação da Pedagogia da Alternância. Primeiramente os Art. 23, que trata da organização e da adequação do calendário escolar.

Art. 23 – A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Como se pode perceber, a redação do Art. 23 da Lei 9394/96 permite não só a alternância regular de períodos de estudos, conforme desenvolvido pela Pedagogia da

Alternância, como ainda admite outros critérios de organização, de acordo com o interesse do processo de aprendizagem, não havendo, portanto, impedimento legal ao processo de organização.

A redação do Art. 28 e dos seus incisos também é de interesse direto para esse estudo, uma vez que trata especificamente da educação para a população rural:

Artigo 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante notar neste artigo as possibilidades legais de adequação às peculiaridades da vida rural, adaptações no currículo, no calendário escolar e à própria natureza do trabalho na zona rural. Além disso, cabe destacar ainda que o Conselho Nacional de Educação, no exercício de sua função normativa, emitiu o Parecer CNE/CEB nº 5/97, esclarecendo do que se refere à Lei 9394/96 a respeito do mínimo de oitocentas horas distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar em sala de aula “está se referindo a oitocentas horas de sessenta minutos, ou seja, um total anual de 48.000 minutos”. O mesmo Parecer ao tratar de trabalho efetivo em sala de aula, se manifesta como sendo:

“As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a Lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais englobarão todo esse conjunto”.

É oportuno destacar que o Parecer CNE/CEB nº10/2005, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, conforme publicação no Diário Oficial de União de 6/9/2005 ratifica plenamente o que contém o parecer supracitado. Finalmente o Artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 afirma: “É responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política da igualdade”. (MEC, 2010)

Os cursos de Educação Profissional Integrado no CEFFA CEA Rei Alberto I têm a duração de três anos, em horário integral por alternância, já os cursos de Educação Profissional Integrado, das escolas regulares, que não praticam a formação por Alternância, se baseiam em uma matriz curricular distribuído por quatro anos e funcionamento das aulas em turno único (Manhã, Tarde ou Noite). A Pedagogia da Alternância, por “ocorrer em tempos e espaços que não somente a escola ou a sala de aula” (PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006) e assim integrar o espaço social, familiar e profissional com a formação do estudante, alterna uma semana em aula e uma semana

no espaço familiar, portanto seria muito limitado o funcionamento das turmas em apenas um turno. Por isso, as escolas de Pedagogia da Alternância funcionam em regime de internato ou em horário integral, como é o caso do CEFFA CEA Rei Alberto I.

Em conformidade à Resolução CNE/ CEB de Número 01, de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo) e ao Parecer CNE/ CEB 1/2006, homologado pelo Ministério da Educação em Diário Oficial da União em 15/03/2006, os tempos relativos à sessão familiar são computados junto às disciplinas da Base Comum Nacional e das disciplinas profissionalizantes do Curso Técnico – Conforme Projeto Pedagógico por Alternância/ Trabalho Integrado das disciplinas, interagindo com o Plano de Formação/ Visita às Famílias/ Tutoria, etc.

A Matriz curricular referente ao Curso Técnico em Agropecuária, na Modalidade Subsequente e Concomitante, funciona em Módulos, com duração de três Semestres, que já foi aprovado de acordo com o Parecer CEE-RJ nº 121, de 14/10/2008, Diário Oficial de 18/05/2009 e funciona em concordância com a Resolução SEEDUC nº 4207, de 02/202/2009 (Diário Oficial 05/02/2009)

A necessidade de Cursos de Ensino Médio e Educação Profissional integrados são justificadas tanto pela Pedagogia da Alternância quanto no Programa Brasil Profissionalizado/ MEC²³: a necessidade de formar profissionais com uma capacidade intelectual mais ampla, ainda dotado de criatividade, de boa formação lógica, social, cultural; em virtude da necessidade urgente do jovem do meio rural se lançar em uma atividade produtiva e rentável, criando-lhe reais possibilidades de permanência no campo. Já que a falta de perspectivas é a principal causa do êxodo rural, formar o jovem para que se projete em melhores perspectivas de vida em seu meio é o caminho de busca de identidade do estudante do meio rural. (FROSSARD, 2003)

4.2. Os Sujeitos Sociais do CEFFA CEA Rei Alberto I

Para conhecer melhor os sujeitos sociais do CEFFA Rei Alberto, optei por uma pesquisa de campo, durante a qual utilizei documentos da Escola, que inclui material pedagógico e registros de observações. Também selecionei algumas sínteses de planos de estudo de registros de pesquisas realizadas pelos alunos, nos anos de 2010 e 2011, à comunidade local rural e escolar. Utilizei questionários abertos aos alunos do terceiro ano do ensino médio/técnico em agropecuária e redação, com base em um roteiro, aos alunos do primeiro ano deste mesmo curso. O propósito da escolha do primeiro e terceiro ano de escolaridade do curso é de percepção das expectativas dos alunos que estão iniciando e os que estão finalizando o curso.

Desta forma, apliquei questionários abertos aos professores deste mesmo curso. Registre também relatos dos diretores, professores, alunos, famílias e associados locais dos conselhos da escola, através dos quais esses atores/sujeitos me revelaram a compreensão de cada um em relação à concepção do meio em que vivem e reproduzem socialmente, às suas condições objetivas de vida e à ideia que têm sobre este universo institucional da escola por Alternância. . A metodologia tentou assegurar inferências mais próximas da realidade.

²³ “O Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.”(MEC, 2010)

Em consonância com os propósitos desta dissertação, procurei me deter aos aspectos pedagógicos inerentes à ideia de alternância, associando-os aos aspectos sociais, profissionais e ambientais. Conforme destaquei anteriormente, percebi nos sujeitos algumas preocupações relacionadas aos saberes e práticas da agricultura familiar, agroecologia, às questões políticas sobre reforma agrária, às questões de produção da agricultura orgânica e agroecologia, aos princípios do currículo integrado à realidade do campo, entre outros. Essas são questões que durante muito tempo eram temas sociais que poucos tratavam teoricamente, mas que na atualidade vêm sendo denominados de transversais pelos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais. Especificamente nesse estudo são questões que atravessam à cotidianidade dos sujeitos do campo em várias situações de interação com o mundo social.

Uma redação baseada em um roteiro foi aplicada na totalidade dos 26 alunos do 1º ano do curso técnico em agropecuária buscando investigar sua origem, o porquê da escolha de uma Escola por Alternância e quais suas expectativas de vida após a conclusão do curso. Na sequência, um questionário aberto foi aplicado aos 22 do 23 alunos do 3º ano do curso técnico em agropecuária buscando analisar o aluno da Pedagogia da Alternância em relação ao seu projeto pessoal/profissional, sua contribuição com o meio onde vive e permanência no campo. Em relação ao corpo docente, investiguei 14 dos 16 professores do curso técnico em agropecuária, na intenção de saber qual o grau de autonomia que têm para implementar a Pedagogia da Alternância e qual a visão deles em relação ao trabalho na Rede Estadual, na medida em que o ensino profissional no estado do Rio de Janeiro está também vinculado à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). Procurei saber, ainda, quais os instrumentos pedagógicos/didáticos da alternância que, na visão desses docentes, mais contribuem para aproximar a Escola da formação do técnico direcionada à realidade do campo e quais as maiores dificuldades encontradas em trabalhar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância no CEFFA CEA Rei Alberto I.

Também analisei o Projeto Político Pedagógico e documentos históricos do CEFFA CEA Rei Alberto I, onde foi possível constatar que este estabelecimento de ensino está situado em área rural de 275 mil metros quadrados, na localidade de Baixada de Salinas, no Distrito de Campo do Coelho, no município de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro. Este CEFFA apresenta-se como a primeira experiência pedagógica de Alternância no estado. O início de suas atividades ocorreu no mês de março de 1994, na época chamada de Fazenda Escola Rei Alberto I. Hoje a Pedagogia da Alternância está presente em três escolas da rede CEFFA: o CEFFA Municipal Flores de Nova Friburgo, o CEFFA Municipal Rei Alberto I e o CEFFA Estadual Rei Alberto I.

Quanto ao nome do estabelecimento, segundo Frossard (2003), Rei Alberto I, refere-se ao Rei belga, herói da I Grande Guerra Mundial, que visitou o Brasil em 1922, por ocasião do 1º centenário de nossa independência. Sendo um agradecimento ao povo belga pelos recursos investidos na criação da escola.

Uma das principais conquistas do projeto está na estruturação de uma equipe de assessores do IBELGA, oferecendo um suporte técnico, pedagógico e administrativo às três Escolas Famílias Agrícolas e a criação da Associação dos Centros de Formação por Alternância do Rio de Janeiro que representa as escolas do Estado (ACEFFARJ).

A Fazenda Escola Rei Alberto I, teve sua aula inaugural em 1º de março de 1994, com 44 alunos matriculados no segundo segmento do ensino fundamental.²⁴

²⁴ Fonte: Jornal Panorama 04/03/1994.

Segundo consta em documentos do IBELGA, nestes primeiros anos de funcionamento, os alunos, em sua maioria, haviam parado de estudar na antiga 4ª série, por falta de oportunidades ou por precisarem ajudar as famílias no trabalho realizado nas propriedades rurais. Para melhor atender às necessidades desses alunos foi adotado o regime da Alternância onde o aluno passa uma semana em horário integral na escola e uma semana com a família, trabalhando no campo, participando de eventos junto à sua comunidade e atuando no meio em que vive. O número de alunos, assim, aumentou bastante, pois os alunos puderam conciliar estudo e trabalho (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

A primeira turma de Ensino Médio e Educação Profissional – Técnico em Agropecuária foi criada em 1998. Nesta época o IBELGA era a instituição mantenedora e funcionando na modalidade Curso Técnico Integrado ao Médio. No mês de abril do ano de 2002, houve a estadualização do Ensino Médio/ Educação Profissional, CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, que na época era denominado apenas de C. E. Rei Alberto I, além disso, houve também a municipalização do Ensino Fundamental, que acarretou na divisão da Fazenda Escola Rei Alberto I em duas escolas distintas, porém mantiveram a Pedagogia da Alternância como essência entre elas (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

A estadualização impôs a matriz curricular que era estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, passando a aplicar a modalidade Concomitante. Porém, segundo este documento, o trabalho pedagógico entre a Base Comum Nacional e as Disciplinas Técnicas nunca deixou de ser integrado, dada a aplicação da Pedagogia da Alternância e suas ferramentas como o Plano de Formação, os Temas, O Plano de Estudo, o Projeto Profissional. Dentre outros.

No presente momento, o CEFFA CEA Rei Alberto I possui cerca de 399 alunos, sendo 222 no Ensino Fundamental (CEFFA Municipal) e 113 no CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I - Ensino Médio e Educação Profissional (CEFFA CEA Rei Alberto I 2010/2011)

O CEFFA CEA Rei Alberto I, apesar de fazer parte da UNEFAB, em função de suas peculiaridades, precisou fazer algumas modificações em seu funcionamento pedagógico. A mais marcante foi a institucionalização do semi-internato, onde os alunos permanecem durante o dia na Escola e no final da tarde voltam para suas casas. Segundo Frossard (2003), a não existência do internato deve-se em a grande maioria ao fato dos alunos residirem a uma distância máxima de 20 km da Escola. O semi-internato também reduz o gasto com a manutenção, pois os pais não necessitam arcar com gastos de alimentação e remuneração de funcionários para o funcionamento da Escola durante a noite.

Outro fato que pode comprometer o bom funcionamento dos princípios da Pedagogia da Alternância é referente à contratação dos professores e o tempo de dedicação à escola. A maioria é remunerada pelo governo do estado e pela prefeitura, com contrato de horas de trabalho relativamente curto. Segundo Frossard (2003, p.68), a “Pedagogia da Alternância necessita de uma articulação de diversas ferramentas pedagógicas para o seu funcionamento, bem como um planejamento constante e em conjunto entre todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem.” Isso demonstra a importância de professores com dedicação integral na Escola, a fim de alcançar os objetivos da alternância. Outro dado relevante é que a manutenção do quadro docente e sua formação continuada, considerados imprescindíveis para o bom andamento da proposta, mas a Escola enfrenta grande dificuldade para manter um quadro fixo desses profissionais, dificultando dessa forma a formação docente na Pedagogia da Alternância.

Atualmente, cerca de, 95% dos alunos matriculados no CEFFA CEA Rei Alberto I são oriundos das comunidades rurais do Distrito de Campo do Coelho, distante 40 quilômetros da sede do Município de Nova Friburgo. cursaram o ensino fundamental no CEFFA Fazenda Escola Rei Alberto I, instituição que divide o espaço junto ao CEFFA CEA Rei Alberto I, que é voltada para o ensino médio/técnico. Os alunos, em sua maioria, são filhos de produtores rurais e desenvolvem atividades agropecuárias junto aos pais. Os demais alunos (minorias) são oriundos de outras regiões de Nova Friburgo, havendo também alunos de municípios vizinhos como: Sumidouro, Duas Barras e Cachoeiras de Macacú.

A escolha do curso técnico integrado ao médio em agropecuária, segundo os sujeitos consultados, em uma pesquisa feita pela Escola, ocorreu em virtude de 80% da economia local gerar em torno da agropecuária e por ter sido uma solicitação dos agricultores familiares, na época que se criou o Colégio Estadual Agrícola. Hoje, existe também o curso técnico em administração que também foi escolhido a partir de uma pesquisa da Escola junto à comunidade, realizada em 2005 e implementado em 2010, tendo em vista o que havia sido solicitado pelos pais para a implantação de uma outra formação; que atendesse aos jovens não simpáticos ao curso em funcionamento e que também formasse profissionais capazes de gerir a propriedade ou projetos agropecuários ou que atendessem a demanda por empreendedores no meio rural (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

Atualmente, cerca de 150 jovens já concluíram o Curso Técnico em Agropecuária. Parte destes jovens está no mercado de trabalho, atuando em funções que vão desde a representação comercial de empresas agrícolas, assistência técnica, prestação de serviços e administração de propriedades ou empresas de cunho rural (cerca de 30% do total de alunos egressos). Em torno de 50% de alunos estão exercendo atividades de produção agropecuária na propriedade familiar (em torno de 30% do total ainda executam atividades ligadas ao Projeto Profissional desenvolvido a partir da escola). E em torno de 20% encontram-se trabalhando em atividades não ligadas a formação técnica ou desempregados (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

Dentre os dados extraídos Projeto Político Pedagógico do CEFFA CEA Rei Alberto I, estão os objetivos Gerais da Formação em Técnico em Agropecuária. São eles: a valorização da atividade rural, a cultura e o meio a partir do conhecimento familiar e comunitário; a formação do jovem para atuar de modo profissional no meio familiar e no mercado de trabalho com conhecimentos técnicos específicos; o engajamento do jovem em movimentos comunitários, estimulando a formação de lideranças rurais; o incentivo às práticas que favoreçam o desenvolvimento sustentável, entre outros.

É esperado do educando que ele possa: “analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares das áreas a serem implementadas; prestar assistência técnica a agricultores e pecuaristas, planejar, organizar e monitorar: a exploração e manejo do solo de acordo com suas características; as alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; a propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casa de vegetação; a obtenção e o preparo da produção animal, o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agro-industriais; os programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; a produção de mudas (viveiros) e sementes; identificar os processos simbióticos, de absorção, de translocação e os efeitos entre solo e planta, planejamento ações referentes aos tratamentos das culturas; selecionar e

aplicar métodos de erradicação e controle de pragas, doenças e plantas daninhas, responsabilizando-se pela emissão de receitas de produtos agrotóxicos; planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita; identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos dos maléficos; aplicar métodos e programas de reprodução animal e de melhoramento genético; elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal e agroindustrial; proceder a análise, a experimentação, ao ensaio e a divulgação de trabalhos técnicos; desempenhar cargos, funções ou empregos em entidades estatais e privadas; elaborar orçamentos e projetos agropecuários; implantar, gerenciar sistemas e proceder à mensuração, a padronização e ao controle de qualidade de produtos agropecuários; executar e fiscalizar obras e serviços, inclusive nas operações de crédito rural; orientar equipes de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção de máquinas e implementos agropecuários; projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimentos; identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos agropecuários; elaborar relatórios e projetos topográficos e de impacto ambiental e executar esboços e desenhos técnicos de sua especialidade; elaborar laudos, perícias, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias; exercer fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; administrar propriedades rurais em nível gerencial.” (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

A atividade prática é parte integrante do currículo, de caráter obrigatório. Tem como objetivo possibilitar aos estudantes adquirirem e/ou consolidarem, entre outras, as atitudes e valores: espírito de questionamento, iniciativa, independência, capacidade para solucionar problemas em grupo e individualmente. Ocorre ao longo de todo o curso através de estudos de caso, conhecimento sobre o mercado e sobre as empresas, pesquisas individuais e em equipe, visitação às empresas e elaboração de projetos, individuais ou coletivos, etc. (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

O estudante também tem acesso a outras atividades que contribuem para melhorar sua formação como: monitorias em disciplinas teóricas e experimentais, participação em programas especiais de treinamento e educação continuada, atividades práticas de iniciação científica não curricular, participação em eventos, visitas didáticas às empresas etc.

Dentro do escolar, as atividades práticas podem ocorrer com Projeto de Horta Orgânica; Projeto de Fruticultura; Projeto de Produção de Mudas de Olerícolas em Estufas; Projeto de Ervas Medicinais; Projeto de caprinocultura e Pastagens; Projeto de Jardinagem; Projeto Eucalipto e Área de Preservação Florestal.

O CEFFA CEA Rei Alberto I compromete-se capacitar permanentemente e de forma continuada os docentes que atuam no Ensino Médio e nos Cursos Técnicos, com treinamento em serviço, conforme explicitado na Lei n.º 9.394/96 – art. 61, inciso I e art. 87, § 4º, sob a coordenação da equipe pedagógica do Colégio, ou seja, Direção, Coordenação, Orientação Pedagógica e Orientação Educacional.

O Curso de Capacitação em Pedagogia da Alternância é inicial e continuado, e vem sendo realizado a partir de convênio com o Instituto Bélgica – Nova Friburgo, amparado pela Portaria E/SAPP nº 48, de 02/12/04. De acordo com o Projeto Pedagógico da Instituição, a avaliação, além de basear-se no que dispõe a LDB 9394/96, visando garantir o processo que enfoca a qualidade sobre a quantidade e considerando as especificidades individuais e sociais dos conteúdos trabalhados, tem como compromisso a análise sistemática através dos instrumentos específicos da Pedagogia da Alternância.

Os parceiros do CEFFA CEA Rei Alberto I na formação educativa são diversos. O Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria do Estado de Educação atuam na manutenção administrativa, verbas diversas, corpo docente, merenda, apoio, legalização do ensino médio e técnico e diretrizes pedagógicas. O IBELGA contribui com o prédio, transporte dos professores, suporte pedagógico relacionado à Pedagogia da Alternância e como mediador político em diversas instâncias. Outros parceiros são: as empresas com as quais são firmados convênios para estágios e as famílias, através da associação de pais e presença em reuniões. (CEFFA CEA Rei Alberto I, 2010/2011).

4.3. O que os Planos de Estudos dos Alunos nos Revelam? Dados sobre a Comunidade entre os Anos de 2010 e 2011.

Interessante trazer nesta parte as informações obtidas na pesquisa de campo, acerca da realidade das comunidades circunvizinhas e de bairros próximos ao CEFFA CEA Rei Alberto I. Cabe então reforçar que se trata de dados possíveis de fazer uma leitura crítica sobre a relação entre a Pedagogia da Alternância e a realidade social do entorno. Dessa forma são compreensões que os alunos registraram a partir de propósitos educativos. Para justificar a relevância desta fonte de dados, vale retomar informações anteriores relativas aos documentos já aqui analisados.

Anteriormente foi apresentado o Plano de Estudo como sendo um importante instrumento pedagógico que articula o conhecimento familiar, as atividades disciplinares e às finalidades formativas que são desenvolvidos na escola. Caracteriza-se pela dinâmica de debate sobre um tema proposto e o levantamento de dúvidas e questões para os jovens levarem para o meio sócio-familiar. Essas questões são debatidas com a família e com alguns membros da comunidade (UNEFAB, 2007)

Ao voltar para a escola, após aplicar o plano de estudo, uma nova dinâmica de debate acontece em torno dos textos que os jovens organizaram a partir da pesquisa com a família e a vizinhança. Durante esta atividade acontece o que a escola chama de “Colocação em Comum”. Trata-se de uma estratégia de socialização proveniente dos resultados do Plano de Estudo. Esta estratégia proporciona o aprendizado gerando novos conhecimentos aos alunos, possibilitados pela discussão, problematizações, perguntas e sínteses, que servirão de orientação para as atividades disciplinares previstas para o tema. Contudo, dessa dinâmica é que o aluno chega à síntese, que nada mais é do que a estrutura de pensamento proveniente do aprofundamento técnico, teórico, metodológico e intelectual daqueles assuntos/temas gerados pela aproximação entre conteúdos/saberes e a realidade familiar/comunitária.

O Plano de Estudo (PE) constitui um meio para o diálogo entre aluno-EFA-família. É feito de questões elaboradas em conjunto, na EFA a partir de um diálogo entre alunos e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem. Questões ligadas ao seu meio, situação familiar, técnicas, saúde da comunidade, os remédios caseiros, os meios de transporte, os meios de comunicação, a religião, as fontes de energia... (ZAMBERLAN, 1996, p. 29)

Ciente sobre a importância do documento para caracterizar o perfil da comunidade, venho destacar trechos de algumas sínteses, no período entre 2010 e 2011, referentes a temas relevantes dos alunos do curso de ensino médio/técnico em Agropecuária que pudessem revelar ações, questionamentos, dúvidas e anseios da comunidade local em estudo. Entendo que este instrumento metodológico da alternância é eficaz nos processos de construção do conhecimento da agropecuária contextualizada à realidade

Essas sínteses foram redigidas pelos alunos sob a orientação dos professores deles, por meio de pesquisas junto à comunidade local e escolar e permitiram constatações relevantes para a presente dissertação. A primeira delas, referente à importância da Pedagogia da Alternância como projeto educativo para as comunidades do meio rural, forneceu indicadores de que a maioria da comunidade desconhece a forma do surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e no Rio de Janeiro. Aqueles que afirmaram ter conhecimento dessa proposta apontaram como problemas no processo de implantação, a dificuldade em convencer os pais a participarem mais ativamente do processo, por desconhecimento do assunto, o que gerou insegurança em relação ao projeto. Porém, o que consta nas sínteses dos planos de estudos é que grande parte da comunidade, declarou reconhecer a responsabilidade do IBELGA, e da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo na fundação do Centro Familiar de Formação por Alternância na cidade.

Contudo, essas informações não se apresentam com clareza para a população principalmente no que se refere ao movimento de organização do projeto. Foram poucos os que afirmaram que a iniciativa foi motivada, principalmente, pela necessidade de melhorar e adequar o ensino na Zona Rural e pela tentativa de frear o êxodo rural e a evasão escolar.

A comunidade relatou ter havido algumas mudanças na prática pedagógica no decorrer do tempo. Entre as transformações citadas, destacou a criação do laboratório de informática, melhoria nas visitas de estudo, na monitoria e nos estágios. A maioria destacou, também, a ampliação da escola no que se refere ao oferecimento de novos cursos a partir de melhorias estruturais.

Em relação aos instrumentos pedagógicos utilizados pela Pedagogia da Alternância e sua aplicação, constatou-se que a grande maioria dos entrevistados pelos alunos conhece seu funcionamento e inclusive nomeia estas ferramentas, indicando suas funções. Muitos sujeitos da comunidade destacaram a Síntese oriunda do Instrumento Plano de Estudo como importante para o desenvolvimento da Pedagogia e da formação profissional. Apontaram também as disciplinas: Biologia, Gestão Ambiental, Planejamento de Projetos, Processamento de Alimentos, Zootecnia, Agricultura, Administração, Formação Humana e Educação Familiar como sendo as que mais ajudam a comunidade e os alunos na compreensão da Pedagogia da Alternância.

Foi constatada, também, a valorização, pela comunidade, das atividades dos professores e funcionários do CEFFA CEA Rei Alberto I. Os entrevistados pelos estudantes atribuíram a esses profissionais toda a responsabilidade pela manutenção do Projeto de formação por Alternância e pelo incentivo aos valores familiares. Em relação ao papel dos alunos, a metade dos entrevistados considerou que os estudantes o exerce bem, mesmo aqueles que não se identificam com a Pedagogia da Alternância, porém a outra metade aponta falhas, principalmente, no cumprimento das atividades da semana inversa²⁵. Isso pode ser explicado pela informação dos estudantes de que utilizam a semana inversa para ajudar a família nos seus afazeres, mas deixam de cumprir as demais tarefas propostas pela Escola.

Em relação às funções das famílias, a maioria identificou o seu papel de apoiar o aluno a participar da Associação e das Reuniões de Pais; porém foi quase unanimidade a admissão de que não cumpre convenientemente todas as suas atribuições. Apesar disso, a grande maioria admite que a Pedagogia da Alternância afeta de forma positiva as famílias dos alunos e a comunidade, no que tange à aprendizagem de novas técnicas, integração escola-comunidade, diminuição da

²⁵ Período que o aluno passa junto à família e comunidade

evasão, manutenção do aluno no trabalho familiar e aprendizagem das famílias em relação a novos conhecimentos. Foram poucos os que afirmaram que a proposta pedagógica influencia de forma negativa, pois não promove o empreendedorismo da comunidade, nem a manutenção dos novos técnicos na localidade.

Refletindo sobre o mercado de trabalho e o meio ambiente da Região, todos os entrevistados reconheceram a influência da Alternância, principalmente em relação à formação de “mão-de-obra” especializada e à conscientização dos produtores na preservação do meio ambiente, especialmente no que diz respeito ao Projeto Rio Limpo²⁶. Houve a sugestão de que a escola promovesse ações relativas à coleta seletiva de lixo e à prevenção de queimadas.

Os dados levantados permitiram a percepção do reconhecimento pela comunidade da importância da Pedagogia da Alternância e da Escola como modelo ou estrutura curricular alternativa à oficial de educação básica/profissionalizante para o jovem do campo. Percebi também que a comunidade acompanha as transformações sofridas pela Escola e, em grande parte, reconhece sua metodologia e instrumentos pedagógicos, além de admitir seu valor para o desenvolvimento sustentável local. As famílias conhecem sua função, mesmo que nem todas cumpram as suas obrigações com a Escola. A pesquisa demonstrou, porém, que existe um número significativo de pessoas na comunidade que ainda não entende a metodologia da Pedagogia da Alternância e sua trajetória histórica.

Outra síntese analisada teve sobre tema “Perspectivas do Técnico em Agropecuária no mercado de trabalho”. Os estudantes entrevistaram 70 pessoas, sendo 44 moradores da comunidade e 26 técnicos em Agropecuária. Aos moradores da comunidade foi perguntado, inicialmente, quais eram, na opinião deles, as funções de um técnico em Agropecuária. Os moradores responderam que as funções eram de auxiliar o produtor na época do plantio; esclarecer e trazer experiências para os agricultores; explicar dosagem de defensivos químicos; apresentar novas alternativas de manejo e embalagem, ajudar a controlar pragas e fazer visitas às propriedades. Para uma minoria é função do técnico, controlar e fiscalizar os trabalhos agropecuários, porém os alunos observaram que esta função atribuída não procede, pois o técnico não possui autoridade para fiscalizar propriedade, cabendo aos órgãos específicos essa tarefa. Trabalhar em alguns setores de loja de insumos agrícolas é também uma função do técnico.

Sobre a importância desse trabalho, apenas um entrevistado não considerou importante, pois, para o entrevistado, “as coisas que eles falam os agricultores já sabem”, ou seja, só muda o jeito de pronunciar as palavras. Buscava esse entrevistado destacar que os agricultores já dominam muitos conhecimentos e que não dependem somente dos técnicos para desenvolver suas práticas. Apesar de ter sido colocado como uma crítica, só corrobora para justificar a proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância, que mescla experiência no campo com novas técnicas aprendidas na Escola. Os técnicos ajudam à comunidade na troca de ideias e opiniões, na valorização do trabalho do produtor rural, na solução de problemas e na apresentação de novas técnicas que beneficiam o agricultor, como por exemplo, a técnica de plantio.

Dos entrevistados da comunidade, a maioria considerou que o técnico está cumprindo seu papel, mas considerou que ainda é preciso melhorar. Afirmaram que o técnico está mais preocupado com as comissões recebidas pelo valor das vendas de produtos do que manter o produtor rural informado, em geral, comporta-se mais como vendedor do que como técnico, além de visitar com pouca frequência as lavouras. Essa

²⁶ O Projeto foi idealizado em 1998, pelo então aluno Dirceu Silvestre Tardin. É um mutirão de limpeza dos rios das comunidades locais e envolve as duas EFAs Rei Alberto I, órgãos ambientais, outras escolas e as comunidades.

foi uma constatação preocupante do estudo. Apesar de aprenderem a trabalhar na terra de forma mais adequada e preservando o meio ambiente, grande parte dos técnicos aponta como grande meta o trabalho nas lojas de insumos agrícolas, que lidam com a venda de agrotóxicos e fertilizantes químicos, contrariando as diretrizes pedagógicas da Escola. Isso pode ser justificado pela necessidade de ter um trabalho formal, com carteira assinada, o que acaba falando mais alto do que os valores agroecológicos. A esperança é que esses técnicos formados pela Escola possam disseminar as informações passadas e contribuir para mudanças na sociedade voltadas para a preservação do meio ambiente.

Observou-se que há mais técnicos homens atuando no mercado que mulheres. Diante dessa situação procuramos saber a opinião da comunidade sobre isso. A comunidade alegou que o homem leva vantagem por ser uma atividade mais “bruta”, que exige carregar peso, além da difícil acessibilidade a determinados locais. Mesmo assim, a comunidade deseja uma mudança nesta realidade, pois reconhece que este mercado de trabalho é “machista” e há várias atividades que as mulheres podem desenvolver. Apontou a necessidade das mulheres se interessarem e buscarem formas de trabalho “menos pesadas”.

Aos técnicos em agropecuária, sobre o motivo que os levaram a escolher essa profissão. Grande parte alegou: ficar mais próximo de casa e da família; aproveitar as oportunidades da região; o fato de já estarem inseridos na agricultura, visando obter maior conhecimento para sua prática. Além disso, alguns afirmaram que viram a possibilidade de fazer dois cursos concomitantes, o que abreviaria a formação. Apenas um entrevistado afirmou ter escolhido essa profissão por falta de opção. O fato demonstra que o curso técnico em agropecuária está atendendo às necessidades da comunidade, uma vez que dos 26 técnicos entrevistados, 23 atuam na profissão e somente 3 alegaram falta de oportunidade no mercado e a desvalorização da profissão. Os 23 que desenvolvem a profissão de técnico, destacaram a valorização de seu trabalho pela comunidade, que são procurados para prestarem auxílio técnico, demonstrando a existência de confiança da comunidade com o trabalho desenvolvido pela escola. Os dados aqui apresentados permitiram a conclusão de que as perspectivas do técnico em agropecuária no mercado de trabalho para esta comunidade são melhores para os homens, apresentando maiores dificuldades para as mulheres. Há valorização desta profissão, porém percebe-se um desconhecimento das reais funções desses profissionais.

Outra síntese que considerei relevante para o estudo surgiu da pergunta “Quem somos nós?” Tinha como objetivo principal conhecer os alunos do CEFFA nos aspectos social, familiar e escolar. Foi destacado para a presente pesquisa por fornecer informações importantes para os próprios alunos sobre seus amigos e sua escola e para as famílias, que puderam conhecer mais profundamente seus filhos e os amigos dos seus filhos. Para realizar essa atividade, cada aluno do 1º ano entrevistou dois alunos da escola, exceto de sua própria turma.

Os alunos entrevistaram 99 egressos do CEFFA CEA Rei Alberto I, com idade entre 14 e 20 anos, assim distribuídos: 67 trabalham, sendo 52 agricultores, 5 comerciantes, 4 domésticas, 2 costureiras, 3 garçonetes, 1 micro-empresário, 1 desenhista, 1 secretária, 1 atravessador, 1 carregador de caminhões, 2 auxiliares de confecção, 1 balconista, 1 cabeleireira, 2 operadores de máquinas. De todos esse, somente 9 não gostam do que fazem. Dentre os entrevistados 32 não trabalham, o que significa que em torno de 67% são trabalhadores.

O Plano de Estudo analisado procurou saber como os alunos do CEFFA CEA Rei Alberto I escolhem seus amigos e como estes influenciam em sua vida. Eles

disseram que escolhem pelo seu caráter, afinidade, convivência, humor, personalidade e outros não escolhem. Para a grande maioria, os amigos influenciam nas atividades escolares, nas decisões, nas compras, no lazer e conduta, dando conselhos e opiniões. São poucos os que dizem que as amizades não influenciam em nada.

Sobre o futuro, a princípio a maioria pensa em concluir o ensino médio e prosseguir nos estudos, qualificar-se para o mercado de trabalho, realizar-se em sua profissão, ter saúde, casar, constituir família, ajudar os pais. Foram feitas algumas perguntas sobre a questão familiar. De modo geral, as famílias são constituídas de 2 a 8 membros. Para eles, a família influencia nos estudos, na religião, na educação, conduta, trabalho, namoro, escolha das amizades, lazer. Porém dois jovens afirmaram que as famílias não influenciam em suas vidas e não apóiam integralmente o curso escolhido por eles.

Os jovens classificaram a convivência familiar como boa e ótima, de modo geral. Porém quatro alunos afirmaram que há problemas na relação com seus familiares e 37 alunos declararam a existência de conflitos de gerações entre eles, motivados pela mudança na forma de educar os filhos, afirmando que hoje existe mais diálogo.

Sobre a relação do aluno com a escola, perguntaram por que os mesmos escolheram o CEFFA CEA Rei Alberto I para estudar. Os motivos declarados foram: o fácil acesso; o fato de a escola ser elogiada na comunidade; por promover uma boa formação; pela oferta de cursos técnicos; pela adoção da Pedagogia da Alternância; em virtude de familiares já terem estudado na Escola; e dois deles, por não ter sido aceito em outra escola.

Como esta entrevista, diferentemente das demais dirigida somente aos alunos do curso técnico em agropecuária, foi também dirigida aos alunos do curso técnico em administração, havia uma pergunta referente aos motivos que os levaram a escolher os cursos. Os que escolherem o curso de agropecuária, afirmaram que o fizeram por que gostam de agricultura, por que condiz com a realidade da família. Já os que escolheram o curso de administração declararam que a escolha se deu porque o mercado de trabalho é melhor e assim podem ajudar seus pais na administração dos negócios e por que se interessam pela área. Concluimos, então, que ambos os cursos estão condizentes com a realidade social dos alunos.

Dentre os 99 alunos entrevistados, foi verificado que 97 estão satisfeitos com o curso e a Escola, e que apenas dois alunos se mostraram insatisfeitos. Sobre o curso escolhido, os alunos esperam ter uma boa formação, e uma possibilidade concreta de ocupação no mercado de trabalho. Desejam, ainda, aprender a lidar com os desafios da profissão.

Os alunos avaliam como sendo ótimo o relacionamento entre eles e os funcionários, pois todos se respeitam. Para eles, a escola poderia melhorar nos seguintes aspectos; infra-estrutura, no horário de intervalos, no espaço para esporte, uma escola menos rígida, professores mais rigorosos, acesso livre à internet, organização no quadro de tarefas, laboratório de química e biologia, permitir o namoro, mais aulas práticas e palestras. Dentre todas as indicações, destaquei “professores mais rigorosos”, demonstrando que os alunos querem, realmente, que os professores sejam cada vez mais exigentes, podendo significar a importância que dão ao ensino de qualidade que a escola lhes oferece.

Pude perceber que na maioria dos casos os adolescentes tem um bom relacionamento com os moradores da comunidade. Do total de entrevistados, 19 jovens exercem algum trabalho comunitário: 2 ajudam na igreja; 1 dá aulas de informática; 1 ajuda na organização na “festa do caqui”; 1 realiza rodas de capoeira; 4

atuam na Associação de Moradores; 2 organizam eventos esportivos; 7 ajudam na resolução de problemas que envolvem questões práticas da região; 1 atua na Pastoral da Criança. Todos afirmaram que se sentem bem com essas atividades, pois ensinam o que aprendem e observam o crescimento da comunidade. Sobre a participação em atividades desenvolvidas na comunidade, 52 jovens declararam participar de reuniões da Associação ou de palestras promovidas por ela.

O segundo instrumento de coleta de dados utilizado foi uma redação solicitada aos alunos do primeiro ano, relatando um pouco de suas origens, sua família, o motivo por estudar no CEFFA CEA Rei Alberto I e suas expectativas de vida para o futuro

Constatai, a partir da análise das redações que, dos 23 alunos pesquisados, 19 são provenientes de famílias de agricultores, o que se constitui na esmagadora maioria. Dos quatro restantes, três deles têm os pais atuando como caminhoneiros e um é pedreiro. Das quatro mães de famílias não agrícolas, duas não trabalham fora, uma é costureira e outra é empregada doméstica.

Quanto à motivação para estudar no CEFFA CEA Rei Alberto, 16 alunos declararam que pretendem aprofundar os estudos na área e vêem na alternância uma grande vantagem de poderem trabalhar na semana inversa àquela que está na Escola. Destacamos trechos das redações considerados mais relevantes. Os estudantes, neste caso, foram identificados somente com a letra E.

Estou fazendo o curso de agropecuária porque, na região, a principal atividade é agricultura e também por causa da semana de alternância pra que eu possa trabalhar (E 3).

Optei por esta escola para concluir o ensino médio, pois por meio da Pedagogia da Alternância, eu posso estudar e trabalhar ajudando meus pais na agricultura (E 6).

Dos demais, que totalizam 7, seis querem ser técnicos e, por esse motivo escolheram a Escola. Abaixo seguem alguns depoimentos:

O motivo que me fez vir estudar aqui foi pelo curso em agropecuária, pois assim posso ajudar os meus pais na agricultura (E 8).

Escolhi essa Escola, pois quero me formar em técnica em agropecuária e ajudar os agricultores da região a manter suas lavouras de forma correta, não agredindo o solo e fazer com que as pragas e doenças não invadam as plantações (E 19).

Somente um, dentre os 23 entrevistados não soube explicitar o motivo da escolha. Em relação aos planos futuros, seis explicitaram bem o desejo de serem técnicos em agropecuária, como, por exemplo, um deles que afirmou o seguinte: “No futuro espero exercer a profissão em técnico em agropecuária em uma boa empresa” (E 9). Um outro disse: “No meu futuro pretendo ser uma grande técnica em agropecuária e poder ajudar a todos no que for possível” (E 8).

Dentre estudantes investigados, 5 declaram somente que querem arrumar um bom emprego, demonstrando que não estão muito seguros da formação técnica em agropecuária, como nos textos a seguir: “Eu espero terminar o curso e ter um bom emprego para ajudar a minha família” (E 13), ou ainda, “Eu espero, ao terminar o curso, eu consiga um emprego que me dê uma renda satisfatória” (E 16).

Seis explicitaram o desejo ingressar no ensino superior em cursos como: Agronomia, Veterinária, Biologia, dentre outros.

Eu pretendo fazer faculdade de Engenharia Agrônoma, onde pretendo me especializar e trabalhar na área. Pretendo fazer faculdade em Viçosa-MG (E 14).

Eu espero para o meu futuro ser um bom veterinário ou um bom engenheiro agrônomo (E 12).

Cinco afirmaram pretender trabalhar em uma loja de insumos agrícolas, dos quais destacamos dois: “Eu espero me formar e trabalhar numa loja como técnico, aqui na região mesmo.” (E 11). “Eu espero para o meu futuro, me formar em técnico em agropecuária, arrumar um bom emprego em uma loja e ser feliz.” (E 18). Dentre os pesquisados, somente um dos estudantes ainda não sabe se deseja ser técnico.

O terceiro instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aplicado aos alunos do terceiro ano, com o objetivo de investigar a real importância do CEFFA CEA Rei Alberto I na formação, permanência no campo e contribuição com o meio, além das possibilidades futuras de atuação profissional. O instrumento constou de três perguntas abertas:

- 1) Você considera que o CEFFA CEA Rei Alberto I colabora para o seu projeto de vida pessoal e profissional? Como?
- 2) Você acredita que a Pedagogia da Alternância mobiliza o aluno na sua permanência no campo e o leva a contribuir com o meio? Por quê?
- 3) Qual a relação do seu projeto profissional, realizado na escola, com sua expectativa de vida?

Em relação à primeira pergunta: Você considera que o CEFFA CEA Rei Alberto I colabora para o seu projeto de vida pessoal e profissional? Dos 26 alunos entrevistados, 24 afirmaram que o trabalho desenvolvido na Escola tanto colabora para o projeto de vida pessoal, quanto para o profissional. Alguns estudantes deram destaques que foram além da pergunta, como por exemplo, o estudante de final de curso que convencionamos tratar de EF:

...ela contribui mais do que o normal, pois mais do que escola ela também passa a fazer parte da nossa família já que somos tratados com tal. Aqui podemos e adquirimos conhecimentos uns com os outros e em relação a vida profissional também, pois mesmo não sendo o ideal de todo aluno se formar neste curso, ele nos proporciona uma visão ampla da vida depois do término do Ensino Médio, acho que devido aos instrumentos utilizados nessa pedagogia (EF 2).

Com certeza, pois tudo que aprendemos aqui na escola levaremos para vida pessoal e profissional, seja no convívio com os outros (professores, funcionários, alunos) como também na técnica de agricultura que podemos repassar para família, e aplicar na área profissional (EF 3).

Outros destacaram a interação com a família e com a comunidade, inclusive facilitando a inserção no mercado de trabalho, dos quais destaquei:

Sim, colabora tanto para o lado profissional quanto para o lado pessoal, porque faz com que os alunos interajam com seus colegas professores e a comunidade, facilitando assim na hora de se arrumar um emprego que necessite de diálogo para se realizar o trabalho (EF 9).

Sim, eu concordo na medida do profissional, pois nos dá base para desenvolvermos um projeto colocando em prática o que aprendemos na teoria. No profissional também porque é uma escola que busca a

interação com a família, tentando cada vez mais melhorar o nível dos alunos formados aqui (EF 18).

Dos 26 sujeitos pesquisados, somente dois não viram contribuições do trabalho desenvolvido pela escola tanto no campo profissional como no pessoal. Um destacou somente o lado profissional “Sim, para mim colabora mais para o lado profissional, porque a ideia do projeto é uma ideia que venha ser empreendedora” (EF 23). O outro, ao contrário, viu uma contribuição somente para o pessoal “porque o colégio nos ajuda a falar ou expressar o nosso pensamento” Considerou que não contribui para o lado profissional “porque o que eu quero para minha vida o colégio não pode me ajudar” (EF 24).

Em relação à segunda pergunta “Você acredita que a Pedagogia da Alternância mobiliza o aluno na sua permanência no campo e o leva a contribuir com o meio? Por quê?” 20 alunos responderam que sim, 4 disseram não e 2 responderam talvez/depende.

Dos 20 que deram respostas afirmativas, destaquei dois:

O foco de Pedagogia da Alternância em minha opinião é de fato manter o jovem no campo, porque aprendemos que para atuar como técnicas não precisamos ir para outros lugares, mas podemos atuar na nossa própria propriedade, assim então eu acho que mobiliza sim o jovem que já tem a ideia de permanecer no campo. Claro que aquele jovem que já pensa em cair do campo nem sempre muda tal opinião (EF 2).

Sim, pois a escola nos incentiva a permanecer no campo, a cuidar do meio em que vivemos e conscientizar os outros a cuidar e proteger, para que no futuro tenhamos um lugar melhor de se viver. (EF 8).

Dentre os que consideraram que o trabalho desenvolvido pela Escola não contribui para a permanência no campo, destaquei:

Eu acredito que a Pedagogia da Alternância, não necessariamente, mobiliza a permanência do jovem no campo, pois cada um tem uma expectativa de vida, e não influenciará devido a pedagogia da escola (EF 4).

Não. Muitos estão deixando a prática de trabalhar no campo e praticando o êxodo para as cidades em busca de empregos com melhores propostas de salário (melhor renda) (EF 23).

Há ainda o aluno que acredita na contribuição da Escola para a permanência no campo, mas não deseja trabalhar no campo.

Na minha opinião, a Pedagogia da Alternância mobiliza sim os alunos a permanecerem no campo, entretanto eu não gostaria, após formada, trabalhar no campo (EF 19)

A valorização aos pais também foi destacada em alguns depoimentos, como por exemplo o do estudante EF 16 “Eu acho que hoje em dia a pedagogia ensina a não deixar os pais para trás, mais sim valorizá-los pelo duro esforço que deram, para aqui hoje estarmos concluindo uma fase da vida.”

Diante das respostas dessa segunda pergunta percebi que a maioria acredita que a Pedagogia da Alternância contribui, sim, para a permanência do jovem no campo, porém o que me chamou a atenção foi a falta de resposta, da grande maioria dos alunos, em relação à segunda parte da pergunta que se refere à contribuição com o meio.

Em relação à terceira pergunta: “Qual a relação do seu projeto profissional, realizado na escola, com sua expectativa de vida?”, dos 26 alunos pesquisados, 8 afirmaram que o projeto profissional desenvolvido ao final do curso na Escola tem relação com sua expectativa de vida. Entre estes destacamos:

A relação é boa, pois o meu projeto profissional é sobre o que já faço na semana de alternância, a lavoura (EF10).

O meu sonho profissional é o que marca o meu projeto. Quando terminar o curso, quero dar sequência no projeto e investir o que for necessário para que seja a fonte de renda minha e de minha família (EF 26).

Onze alunos não relacionaram o Projeto Profissional à sua expectativa de vida, porém a maioria reconhece o seu valor, com relevante importância para sua formação e experiência.

Na verdade o meu projeto é sobre produção de húmus, não tem muito haver com minha expectativa de vida, pois não pretendo permanecer fazendo isso. O projeto foi mais experimental, pois achava interessante e tinha curiosidade (EF 2).

No meu ponto de vista não há uma relação do projeto profissional com a nossa expectativa de vida. No entanto, acho o projeto profissional fundamental para nos incentivar a romper barreiras e nos fazer acreditar que quando queremos uma coisa podemos alcançar (EF 5).

Desses onze alunos, é importante destacar que três atribuíram à realização do Projeto somente para aquisição do diploma de segundo grau. “Para mim não existe uma relação, pois futuramente não quero exercer essa profissão, no caso, técnico em agropecuária, ou seja, não quero trabalhar nessa área. Para mim o que interessa é o curso do 2º grau.” (EF 23) e um aluno o Projeto desenvolvido gerou expectativa profissional não para si e sim para a família. “Bom, em relação a minha expectativa de vida o meu projeto não vai ser utilizado, mas para minha família a expectativa vai ser como um trabalho caseiro, uma forma de mini empresa de licores caseiros.” (EF 21)

A importância da realização do Projeto relacionada, principalmente, à aquisição de conhecimento foi destacada por quatro alunos.

O projeto profissional é um meio de o aluno adquirir conhecimentos que antes ele não tinha, isso possibilita que a pessoa melhore o seu trabalho (EF 6).

Bem, o meu projeto profissional sendo um projeto de pesquisa, aumentará meus conhecimentos na área da agricultura (EF 12).

Quatro alunos apresentaram dúvidas na relação do Projeto desenvolvido com sua expectativa de vida profissional.

Meu projeto profissional é um dos melhores projetos que já pensei, pois ainda estou em fase de conhecimento. Com certeza vai

depende dos resultados finais, mesmo que não continue depois, a experiência vivida nesse projeto será inesquecível (EF 3).

“Por enquanto eu não tenho muita expectativa não, mas vou esperar o projeto ficar pronto para me decidir (EF 17).

A principal característica do Projeto Profissional do CEFFA CEA Rei Alberto I é ser uma importante ferramenta de culminância do processo formativo por Alternância. É a exposição do conhecimento interdisciplinar da sua realidade e a aplicação de forma prática visando a transformação do meio em que vive. Seu maior objetivo é a profissionalização do jovem no meio rural, a melhoria da renda e qualidade de vida da família. Tem também como objetivo facilitar a inserção do jovem no mercado de trabalho, gerando, assim, desenvolvimento econômico e social do meio, além da sua permanência a sustentabilidade no campo, quando este for o seu projeto de vida. (FROSSARD, 2007, p.60)

Ao analisar as respostas dos alunos contidas neste instrumento de pesquisa e confrontá-las com o objetivo geral do projeto Profissional, percebi que a maioria não relaciona o Projeto Profissional desenvolvido por ele na Escola à sua expectativa de vida. Contudo reconhece o seu valor, com relevante importância para sua formação e experiência, proporcionando-lhe crescimento técnico, científico, humano e social.

4.4. Análise de Dados dos Professores do Ensino Médio/Técnico

O quarto instrumento de coleta de dados utilizado foi um roteiro com perguntas aplicadas aos professores do ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária, com o objetivo de investigar: a) como percebem a autonomia didático-pedagógica em seu trabalho na Escola; b) se existe diferença da formação por alternância na educação profissional das demais oferecidas pelas escolas da rede inclusive das vinculadas à FAETEC; c) quais os instrumentos pedagógicos que mais contribuem para a formação do técnico direcionada à realidade do campo; d) quais as maiores dificuldades encontradas em trabalhar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância o CEFFA CEA Rei Alberto I.

Para atingir os objetivos propostos, elaboramos o questionário constou de quatro perguntas abertas:

- 1) Como você pensa a autonomia didática pedagógica da Pedagogia da Alternância em seu trabalho?
- 2) Quais as diferenças que você percebe nos alunos do ensino médio, formados na Pedagogia da Alternância, em relação à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica)?
- 3) Na aplicação dos instrumentos pedagógicos, quais os que mais contribuem na aproximação da Escola e a formação do técnico direcionada à realidade do campo? Por quê?
- 4) Na escola Rei Alberto I, quais são as maiores dificuldades que você encontra em trabalhar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância?

Em relação à primeira pergunta: Como você pensa a autonomia didática pedagógica da Pedagogia da Alternância em seu trabalho? Dos 14 professores pesquisados, cinco afirmaram ter autonomia, porém é necessário destacar que são professores da área técnica, que não precisam seguir o currículo mínimo da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEDUC-RJ), nem estão submetidos a provas de avaliação de desempenho. Nas respostas, para preservar o anonimato,

convencionamos tratar os professores de P. Destacamos, abaixo, dois desses depoimentos:

Como professores da área técnica, não estamos presos ao currículo mínimo e conseguimos adaptar os conteúdos das disciplinas à realidade local (P 4).

Dentro da área técnica tenho autonomia. E isso é importante, pois os temas e conteúdos dos P.E. podem ser trabalhados dentro das disciplinas (P 5).

Três deles, que não fazem parte da área técnica, destacaram que o cumprimento do currículo mínimo exigido pela SEEDUC-RJ interfere na autonomia de seu trabalho.

Para atender o Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ foram realizadas alterações no plano inicial que contemplava diretamente os temas gerados dos planos de Estudo (P 1).

A autonomia deve ser seguida para o trabalho se desenvolver com coerência. Hoje a política do Estado do Rio tem comprometido nossa autonomia na escola, principalmente no trabalho transdisciplinar (P 9).

Quatro destacaram a importância da autonomia para a realização do trabalho dentro da proposta da Pedagogia da Alternância, e um deles afirmou ser este um grande desafio. “A autonomia pedagógica é fundamental para a prática educativa da Pedagogia da Alternância, sem ela não há alternância. Manter tal autonomia tem sido, hoje, nosso maior desafio.” (P 11)

Ainda referindo-se à autonomia, outro entrevistado declarou que esta é “Fundamental!” Os CEFFAs devem fazer da Pedagogia da Alternância, uma ferramenta adaptada à realidade na qual se insere. Sem autonomia não há como fazer essa imersão na realidade” (P 2). Outro destacou sua valorização profissional: “Acredito que é uma forma democrática de valorizar o meu saber e proporcionar meios para que eu, enquanto profissional, trabalhe o que é importante e necessário com meus alunos.” (P 14).

Dois dos professores entrevistados responderam como realiza o seu trabalho, sem relacioná-lo à autonomia, não respondendo, portanto, à questão proposta.

Em relação à segunda pergunta: “Quais as diferenças que você percebe nos alunos do ensino médio, formados na Pedagogia da Alternância, em relação à proposta da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica)?” Dez professores afirmaram desconhecerem a realidade dos alunos formados pelas escolas ligadas à FAETEC. Dos quatro que declararam conhecer as diferenças entre as propostas, destacaram como principal diferencial a prática e a formação integral que o aluno formado pela Pedagogia da Alternância tem em relação ao aluno formado pelas escolas ligadas à FAETEC. Destacamos a resposta de um professor que trabalha com as duas realidades:

Os alunos formados aqui na Escola Rei Alberto I apresentam o interesse em estudar muito baixo, não vêem importância, lá na FAETEC o interesse é bem mais alto, além da exigência dos conteúdos formais ser maior, pois lá os alunos vêem como pré vestibular. Aqui os alunos não dão importância ao vestibular. Lá, na FAETEC, a organização em grêmios estudantis é forte aqui não

existe. Lá eles precisam do estudo para ganhar dinheiro. A maioria deseja ingressar num curso superior e quer a formação técnica para trabalhar. Na FAETEC, os alunos possuem mais orgulho em ser técnicos do que aqui. Lá falta a prática e são 40 a 50 alunos em sala de aula, aqui são 26. Os alunos daqui escrevem muito bem pois estão acostumados com as sínteses do Plano de Estudo (pensamento do grupo). Lá os alunos são mais individualistas e têm mais dificuldade em escrever e pensar no todo. Aqui, além envolve trabalho e escola (P 6).

O depoimento deste professor propiciou muitos questionamentos, principalmente se compararmos com o instrumento da síntese dos alunos, analisado anteriormente, com o tema “Quem somos nós?”. O primeiro deles refere-se ao fato do professor afirmar que no CEFFA CEA Rei Alberto I há pouco interesse por parte dos alunos, quando um dos depoimentos dos mais marcantes dos estudantes sugere que os professores sejam mais rigorosos com eles e fica evidente a preocupação com a qualidade do ensino. Ao professor afirmar que os alunos da Pedagogia da Alternância não têm interesse no vestibular, também pude confrontar com o segundo instrumento dessa pesquisa que aponta uma quantidade significativa de alunos interessados em ingressar no ensino superior. Chamou-me a atenção também pelo fato dos alunos da Pedagogia da Alternância escreverem melhor e pensarem com maior facilidade do coletivo. Não seria esta uma importante ferramenta para um progresso desses alunos nos estudos? Seria uma forma preconceituosa de pensar essa falta de interesse nos estudos relacionada aos alunos do campo?

Em relação à terceira pergunta “Na aplicação dos instrumentos pedagógicos, quais os que mais contribuem na aproximação da Escola e a formação do técnico direcionada à realidade do campo? Por quê?” O Plano de Estudo foi citado nove vezes e o Projeto Profissional sete. Destacamos o depoimento de um professor sobre esses importantes instrumentos pedagógicos: “Plano de Estudo e Projeto Profissional do Jovem. Pois o Plano de Estudo traz nos temas as questões que podemos trabalhar e rever na sala de aula. Já no Projeto Profissional do Jovem os alunos podem exercitar as matérias de base comum e as profissionais. E o mais legal é poder ver tudo apresentado no final do curso.” (P 5)

Alguns estudantes mencionaram as visitas de estudos e os estágios. Um deles afirmou: “Acredito que todos os instrumentos pedagógicos utilizados favorecem a formação do técnico direcionada à realidade do campo, porém os que têm maior importância são as Visitas de Estudo e os Estágios, porque retratam essa realidade.” (P 14)

Um professor destacou todos os instrumentos da Pedagogia da Alternância como tendo igual importância na realização do trabalho. “Todos os instrumentos foram criados com o intuito de realizar esta aproximação. Não acredito que um ou dois instrumentos separados realizem a formação diferenciada.” (P 1). No entanto, o Plano de Estudo, foi o instrumento pedagógico mais citado pela maioria dos docentes. Percebemos que é considerado o instrumento que mais aproxima e integra a vida do aluno com a EFA. É o elo de ação-reflexão-ação. É visto como o instrumento que mais reflete a realidade do jovem relacionada ao seu meio social, cultural, histórico e familiar, as aspirações, anseios, questões desafiadoras da comunidade local. Além disso, ele foi destacado como o instrumento capaz de proporcionar o diálogo com a família, comunidade, com os outros alunos, proporcionando novos conhecimentos e participação na localidade.

Em relação à quarta pergunta “Na escola Rei Alberto I, quais são as maiores dificuldades que você encontra em trabalhar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância?” A falta de tempo foi relacionada à maior dificuldade encontrada pelos professores, sendo citadas sete vezes. Destacamos a seguir o depoimento de um professor:

As maiores dificuldades estão relacionadas à falta de tempo na escola, pois não permite uma maior integração entre os professores, dificulta a aplicação dos instrumentos, e leva a um atropelamento destes, ou seja, não são trabalhados com o tempo necessário. (P 8)

A interferência do Poder Público foi citada quatro vezes como dificuldade, como por exemplo o depoimento do (P 4) “Uma burocracia excessiva do Estado que não reconhece os momentos utilizados nos instrumentos da Pedagogia da Alternância.”

Em duas respostas foram citadas como dificuldade a pouca carga horária e a falta de interesse por parte dos alunos e uma vez foram citadas: a falta de capacitação dos professores; a necessidade de revisão dos conteúdos pela falta de estudo dos alunos na semana inversa; comodismo de poucos profissionais; influência urbana; o excesso de alunos; grade curricular inadequada e a falta de participação das famílias na Associação. Uma professora não respondeu justificando ser nova na Escola.

Destaco aqui algumas respostas:

A necessidade de revisar o conteúdo para iniciar outro pois na semana inversa, eles tem outras atividades para fazer e não tem tempo suficiente para estudar (P 3).

Hoje, as maiores dificuldades tem sido a autonomia curricular, bloqueada pelo estado, e a efetivação da participação da associação no cotidiano do CEFFA (P 11).

A falta de interesse por parte de alguns alunos (P 13).

Grade curricular não adequada e carga horária insuficiente. Alunos com influência do meio urbano (P 14).

Ao analisarmos estas respostas percebemos que o grande desafio para o professor que trabalha na Pedagogia da Alternância é a quantidade de tempo insuficiente na Escola para realizar a metodologia específica atribuída a esta pedagogia e a imposição do currículo mínimo pela SECUC-RJ. Por ter características diferenciadas e trabalhar o aluno integralmente a Pedagogia da Alternância necessita de maior tempo e atenção por parte dos professores além de possuir um currículo diferenciado necessita também de reconhecimento maior pelos órgãos públicos para que efetivamente possa cumprir seus objetivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi o de investigar a Pedagogia da Alternância no seu papel social de escolarizar e profissionalizar contextualizando a realidade social no sentido de afirmação de identidades sociais do campo, destacando suas características metodológicas que tecem aproximações entre as práticas sociais camponesas e a escola.

Interessei-me em saber como esta vem sendo apropriada no Brasil, em especial no estado do Rio de Janeiro na formação profissional desenvolvida no CEFFA CEA Rei Alberto I. Os objetivos específicos nos guiaram na pesquisa, de modo que foi constatado tanto nos documentos como na realidade comunitária que a Pedagogia da Alternância não somente atende na profissionalização dos jovens da agricultura familiar camponesa na região serrana, mas nos diversos processos de educação do campo, justamente por se valer de estratégias mobilizadoras para a valorização de saberes e práticas agrárias.

Ao tecer essas últimas considerações, cabe ainda ressaltar o papel estratégico dos instrumentos didático-pedagógicos da Alternância, onde o Plano de Estudo mostrou-se eficaz na função de articular formação, cidadania e intervenção no projeto social. Na investigação de campo e nos documentos das fontes primárias e secundárias foi possível constatar as finalidades educativas da formação por Alternância no ensino médio/técnico que se diferenciam daquelas consolidadas no sistema oficial onde a escola prepara para a empregabilidade do mundo do trabalho e pouco para exercer a cidadania e ser responsável pelas suas escolhas.

Os objetivos específicos foram os seguintes: a) analisar as contribuições da Pedagogia da Alternância em prol da agricultura familiar camponesa na região serrana; b) descrever os instrumentos didático-pedagógicos da Alternância que na investigação apontassem a função de articular formação e projeto social; c) investigar as finalidades educativas da formação por Alternância no ensino médio/técnico; d) associar a formação por Alternância nos processos de movimentos sociais da educação do campo no Brasil e no Rio de Janeiro; e) analisar como a Pedagogia da Alternância ganhou organicidade e se institucionaliza na realidade brasileira, especificamente no Estado do Rio de Janeiro.

A investigação bibliográfica e a pesquisa de campo propiciaram algumas conclusões que passo agora a listar.

Para alcançar estes objetivos foi feito o levantamento bibliográfico, para fundamentar as análises e uma pesquisa de campo desenvolvida no Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA) CEA Rei Alberto I, localizado em Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Foram feitas entrevistas com diretores, professores, alunos, famílias e associados locais dos conselhos da escola. Além disso, foram aplicados questionários a 22 dos 23 alunos do 1º ano do curso técnico em agropecuária, buscando investigar sua origem, o porquê da escolha de uma Escola por Alternância e quais suas expectativas de vida após a conclusão do curso. Também investiguei a totalidade dos 26 alunos do 3º ano do curso técnico em agropecuária buscando analisar o aluno da Pedagogia da Alternância em relação ao seu projeto pessoal/profissional, sua contribuição com o meio onde vive e permanência no campo. Apliquei, ainda, um questionário a 14 dos 16 professores deste mesmo curso na busca da percepção desses profissionais em relação a autonomia deles para implementar da Pedagogia da Alternância em seu trabalho, além da visão de cada um em relação ao seu trabalho, comparando-o com o ensino profissionalizante oferecido pelas demais escolas do estado do Rio de Janeiro vinculadas à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica). Procurei saber quais

os instrumentos pedagógicos/didáticos da alternância que os professores consideram que mais contribuem para o alcance dos objetivos educativos e quais as maiores dificuldades encontradas em trabalhar os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância na escola Rei Alberto I.

A escolha do CEFFA CEA Rei Alberto I possibilitou a investigação de um projeto formação de Pedagogia da Alternância de cunho profissionalizante e de educação cidadã, favorecendo o alcance dos objetivos da presente pesquisa.

Através dos estudos pude identificar a importância da Pedagogia da Alternância como proposta diferenciada de educação do campo. O sistema educacional tradicional direcionada aos sujeitos do campo baseia-se na realidade urbana, na transmissão de conteúdos e desenvolveu-se de forma elitista, voltada principalmente para exportação de produtos agrícolas. A Pedagogia da Alternância adotada nos CEFFAs, diferente do ensino agrícola tradicional, parte da realidade local, levando em consideração suas reais necessidades e aspirações, além de valorizar os saberes dos agricultores e suas experiências. Tem como base de sustentação a formação integral, o desenvolvimento do meio, a proposta pedagógica diferenciada da Alternância e a Associação Local, constituída principalmente pelas famílias junto a outras pessoas que fazem parte dessa comunidade. É a partir das propostas dessas Associações que surgem os CEFFAs. A comunidade na qual o aluno está inserido faz parte da formação, pois todos participam e dialogam ativamente.

No entanto, pude perceber que o processo de construção dos CEFFAs no Rio de Janeiro foi significativamente distanciado da proposta educativa estruturada na Europa e dos demais CEFFAs do Brasil. No capítulo 2 quando foi abordado o histórico da construção das MFRs na França, constatei, desde o início, a forte presença e compromisso das famílias dos agricultores, pois as práticas, associativas, cooperativas e sindicais estão mais presentes naquela realidade.

Constatei que a implantação do CEFFA CEA Rei Alberto I não nasceu por movimentos dos sujeitos do campo e ou interesse da comunidade ou de uma Associação. Isso não significa que houve a dissociação da proposta de aglutinar os agricultores em torno de identidades sociais campesinas, mas, sim, que foi a dinâmica própria do estado do Rio de Janeiro, já relatada anteriormente, a partir da iniciativa primeira de um Cônsul da Bélgica em uma visita ao Mercado Produtor de Nova Friburgo.

A análise de dados da comunidade, através das sínteses dos Planos de Estudos de 2010 e 2011 e dos questionários dos alunos do primeiro e terceiro ano do CEFFA CEA Rei Alberto I, permitiram algumas constatações. A primeira, relacionada aos Planos de Estudo sobre o tema referente à origem da Pedagogia da Alternância no meio rural, indicou o desconhecimento de grande parte da comunidade a respeito da origem e organização da proposta pedagógica. Isso acontece, principalmente, porque no Rio de Janeiro essa organicidade se deu de forma diferenciada dos demais estados brasileiros, pois não partiu de uma Associação, ou seja, não partiu de uma proposição da comunidade. O fato acabou gerando insegurança em relação ao projeto, de tal forma que aqueles que afirmaram conhecer a proposta, declararam que o principal problema surgido no processo de implantação foi a dificuldade de convencer os pais a participar mais ativamente do processo.

A Síntese oriunda do Instrumento Plano de Estudo, do qual retirei essas informações, foi considerada pela comunidade como importante para o desenvolvimento da Pedagogia e da formação profissional. Ela se constitui no principal elo-de-ligação entre a Escola e a comunidade. Na entrevista feita aos professores, vale destacar o depoimento de um deles afirmando que os alunos

escrevem muito bem por estarem acostumados a levantar os dados em grupo e redigir sínteses. A prática favorece o pensar no coletivo, o maior conhecimento da comunidade, a ampliação da cidadania, a organização lógica do pensamento e a redação, indispensáveis a qualquer aprendizagem.

Os alunos e a comunidade valorizam muito a atuação dos profissionais da Escola, como principais agentes da *práxis* da Pedagogia da Alternância. Realmente consegui constatar durante a pesquisa de campo a forma como esses profissionais “abraçam” a causa dessa proposta pedagógica, com dedicação que vai além de suas atribuições formais. Eles lutam, junto ao governo do Estado do Rio de Janeiro, por maior autonomia de ação para um melhor desenvolvimento da proposta, que não se enquadra nos moldes das demais escolas profissionais estaduais, vinculadas à FAETEC.

Contatei que foram poucos os docentes e estudantes que não se identificam com a Pedagogia da Alternância. Isso acontece com aqueles alunos que foram para a Escola por falta de opção em outra escola ou com os docentes que ainda não se envolveram suficientemente no projeto pedagógico. O que de certa forma é incompreensível, posto que os instrumentos pedagógicos da alternância exigem entrosamento e compromisso político-profissional por parte de quem atua como docente desde que estes professores optam ou são selecionados para esta CEFFA.

Em relação às famílias dos estudantes, percebi que a totalidade delas reconhece sua importância para o êxito da proposta pedagógica, no entanto, a maioria reconhece que não cumpre efetivamente com todas as atribuições a elas inerentes. Pode concluir que há o reconhecimento pela comunidade da importância da Pedagogia da Alternância e da Escola como alternativa de educação para o jovem do campo. Percebi também que a comunidade acompanha as transformações sofridas pela Escola e, em grande parte, reconhece sua metodologia e instrumentos pedagógicos, além de admitir seu valor para o desenvolvimento sustentável local.

Em relação às “Perspectivas do Técnico em Agropecuária no mercado de trabalho”, tema de outra síntese pesquisada, pude concluir que as perspectivas são melhores para os homens que para as mulheres. Percebi que o papel da mulher nesse campo ainda está pouco definido até mesmo para elas. Isso pode ser fruto do senso comum de que à mulher devem ser reservadas tarefas mais “leves”, mais femininas, que podem não se enquadrar nas atividades inerentes a um técnico em agropecuária.

Mesmo apendendo na Escola a trabalhar na terra de forma mais adequada e preservando o meio ambiente de forma sustentável, grande parte dos estudantes e daqueles que já se formaram em técnicos apontam como grande meta o trabalho nas lojas de insumos agrícolas, que lidam com a venda de agrotóxicos e fertilizantes químicos, contrariando as diretrizes pedagógicas da Escola. Durante a pesquisa pude constatar o grande número de lojas nas imediações que trabalham com esses produtos. Como os técnicos têm como meta um trabalho formal, com carteira assinada, trabalhar nessas lojas acaba sendo um caminho mais fácil, contrariando os valores agroecológicos aprendidos na Escola. Nesse local, em vez de atuarem com técnicos, acabam fazendo o papel de meros vendedores de venenos nos balcões das lojas.

Por outro lado, a maior parte dos entrevistados declarou que valoriza a profissão de técnico em agropecuária e que ela atende às necessidades da comunidade, porque os alunos aprendem a trabalhar na terra de forma mais adequada, passando esses ensinamentos aos pais e demais agricultores locais.

No que diz respeito à origem dos estudantes, as informações extraídas da Síntese que teve por tema “Quem somos nós?” foram complementadas, aqui, pelos

questionários aplicados aos alunos, a fim de que propiciar a emissão de conclusões mais abrangentes.

A maioria dos alunos vem de famílias de agricultores familiares rurais que valorizam o trabalho da Escola, principalmente pelo curso profissionalizante que leva informações relevantes para toda família, como também pela “semana inversa”, uma característica da Pedagogia da Alternância. A semana inversa possibilita a manutenção do trabalho do trabalho do estudante junto à sua família, na semana em que não está na escola. Além disso, a Escola amplia a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, após a formação, uma vez que vivem em meio repleto de possibilidades, tanto no campo agropecuário, como em outras atividades que estão crescendo na região, em virtude da expansão urbana que já se faz presente de forma significativa.

Atualmente já há um número maior de alunos que almejam dar continuidade aos seus estudos no nível superior o que confronta os CEFFAs com o grande desafio de adequar seus currículos às novas demandas sociais. Alguns estudantes declararam que querem que seus professores sejam “mais exigentes”, demonstrando o desejo de continuidade dos estudos em instituições de qualidade.

A maioria dos alunos entrevistados (97 dos 99) declarou estar satisfeita com a Escola e com o curso escolhido. Os estudantes têm um bom relacionamento com os funcionários da escola e com os moradores da comunidade.

Em relação à comunidade, muitos (cerca de 70%) desenvolvem algum trabalho comunitário e/ou participam de atividades nas Associações, indicando que a Escola está realmente contribuindo para a ampliação da consciência de cidadania, não se limitando, como muitas outras instituições a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e, conseqüentemente para a competição. Na CEFFA CEA Rei Alberto I ele aprende mais o sentido de colaboração do que propriamente o de competição.

Em relação ao Projeto Profissional do Jovem (PPJ), instrumento importante na proposta da Pedagogia da Alternância, obrigatório para o final do curso, cheguei à conclusão de que falta apoio governamental para a sua concretização. Isso fez com que somente um número muito pequeno dos alunos entrevistados tenha declarado que o referido projeto tem a ver com a sua expectativa de vida. A grande maioria acredita que colabora significativamente para o seu projeto de vida pessoal e profissional, vinculando-o à aquisição de novos conhecimentos, mas não à sua expectativa de vida. O fato pode ser ocasionado pela falta de apoio financeiro para a operacionalização do projeto, que, em muitos casos, não passa de um sonho.

No que diz respeito à indagação “Você acredita que a Pedagogia da Alternância mobiliza o aluno na sua permanência no campo e o leva a contribuir com o meio?” a maioria respondeu que sim, que mobiliza o aluno na permanência no campo. No entanto, poucos destacaram a contribuição com o meio. O fato de muitos alunos não terem respondido a segunda parte desta pergunta gerou uma preocupação que não tive como investigar mais profundamente. Indico aqui a necessidade de maior aprofundamento a respeito do assunto em estudos futuros.

A pesquisa junto aos docentes revelou que a autonomia pedagógica está comprometida pela cobrança oriunda da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro da adoção de um currículo mínimo e da submissão dos alunos aos testes de desempenho. Esse comprometimento se dá em virtude da proposta da Pedagogia da Alternância ser bem diferenciada das demais, não podendo, portanto seguir diretrizes gerais de avaliação, aplicadas a todas as escolas estaduais.

Outro ponto destacado pelos professores é que necessitariam de atuar em horário integral para fazer frente ao desafio da proposta, aplicação dos instrumentos a ela inerentes e atendimento ao aluno nas atividades pedagógicas da semana inversa. Se

o aluno estuda em horário integral, para que esse estudo tenha êxito, o professor também precisa atuar em horário integral. O desconhecimento e reconhecimento da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância por parte do poder público tem sido um empecilho para sua operacionalização.

Ao desenvolver essa pesquisa, pude perceber a Pedagogia da Alternância desenvolvida nos CEFFAs, em sua forma mais complexa, não só como uma educação do campo, mas como uma proposta educacional diferenciada de formação integral e transdisciplinar. A alternância dos espaços de aprendizagem, o vínculo com o meio em que o aluno faz parte e o estímulo à participação e organização cidadã, é para mim um avanço no repensar da educação. É urgente estabelecer um novo paradigma no que tange o pensar da educação regular, é preciso ter uma ótica mais humanista e coletiva. Dessa maneira estaremos fomentando mais o desenvolvimento do meio, em que o aluno está inserido, e seu pensamento coletivo, estimulando assim a sua cidadania.

Gostaria de relatar como o conhecimento dessa proposta educacional me emocionou muitas vezes. O contato com esses sujeitos e o mergulho na Pedagogia da Alternância desenvolvida nessas escolas fez crescer em mim a esperança na educação e o orgulho em ser professora.

6 REFERÊNCIAS

ARCAFARSUL. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br>. Acesso em 21 de abril de 2009.

BEGNAMI, João Batista. **Experiência das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs do Brasil**. In: *Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável*. UNEFAB, Brasília: 2002.

_____. **Formação e Desenvolvimento Sustentável: Formação Pedagógica de Monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternância**. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação). UFMG, Belo Horizonte – MG: 2003.

_____. *Pedagogia da Alternância como sistema educativo*. **Revista da Formação por Alternância**. , n. 2. UNEFAB, Brasília: 2006, p. 24-47.

BRASIL/MEC. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 22 de dezembro de 1996.

_____. **Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância**. Parecer nº 01/2006.

BROCH, A; TARTELLI, A; STÉDILE, J, P. A Agroecologia e os movimentos Sociais do Campo in: PETERSEM, Paulo (org). **Agricultura Familiar camponesa na Construção do Futuro**. AS-PTA, RJ: 2009.

CALIARI, Rogério Omar. *Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local*. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Lavras, Lavras: 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. **Formação pessoal e desenvolvimento local**. In: *Pedagogia da Alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), Brasília, DF: 2002.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Agroecologia: uma nova ciência para apoiar a transição para agriculturas mais sustentáveis**. Brasília: 2009.

CEFFA COLÉGIO ESTADUAL AGRÍCOLA REI ALBERTO I. *Proposta Pedagógica, 2010/2011*. Disponível em: <http://cereialberto.blogspot.com>. cesso em 22 de outubro de 2011.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf. 2004. Acesso em 05 de julho de 2011.

IX CONGRESSO MUNDIAL DA AIMFR. **Educação em Alternância para o Desenvolvimento Rural**. Peru: 2010.

CORDEIRO, Ângela; et.al. A insustentabilidade do modelo do desenvolvimento agrícola brasileiro. In: Cordeiro Ângela et. al. Subsídios para a formulação de diretrizes ambientais para o desenvolvimento agrícola. Relatório apresentado ao Ministério do Meio Ambiente, 1996.

DIB, Sueli. Classes Multisseriadas. **Revista Linha Direta**. nº 144 de março, 2010, p.62

EQUIPE PEDAGÓGICA NACIONAL DOS CEFFAS. **Quadro dos Centros Familiares de Formação por Alternância CEFFAs do Brasil**. UNEFAB, Brasília: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 10 ed. Rio de Janeiro: 1981.

FROSSARD, Antonio Carlos. **Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I**. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours. 2003.

_____. Os Projetos Profissionais dos Jovens no CEFFA Rei Alberto I (RJ). **Revista da Formação por Alternância**. UNEFAB, n. 4, Brasília: 2007, p. 59-65.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: O movimento educativo nos CEFFA no mundo**. AIDEFA. Belo Horizonte: 2010.

GIARNODOLLI, Regina Lúcia. **Nova perspectiva para a educação rural: Pedagogia da Alternância**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ: 1980.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... UNEFAB, Salvador: 1999, p. 39-48.

História da Pedagogia da Alternância. <http://www.pedagogiadaalternancia.com>. 2008
Acesso em 04 de agosto de 2011.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Censo Agropecuário 2006: Agricultura Familiar – Primeiros Resultados**. Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Rio de Janeiro, 2009.

IMPACTOS DA REVOLUÇÃO VERDE. Rádio Agência Notícias do Planalto. <http://historiaemprojetos.blogspot.com/2009/01/impactos-da-revolucao-verde.html>. Acesso em 27 de setembro de 2011.

MARTINS, Fernando José. Congresso Internacional Pedagogia Social Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. 2009. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext. Acesso em 22 de setembro de 2011.

MARTINS, L. dos S. (s/d) **Casa Familiar Rural – CFR – Formação a Serviço da Vida com Dignidade no Campo**. Texto Cedido para Organização

MEPES. Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. <http://www.mepes.org.br>. Acesso em 24 de abril de 2009

MIZUKAMI, Maria da Graça Nico Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. Ed. Pedagógica e Universitária. São Paulo:1986.

MOURA, David Rodrigues. Expansão dos CEFFAs no Brasil - 2007. **Revista da Formação por Alternância**. UNEFAB, n. 3.,Brasília: 2006, p. 86.

MORIN, Edgar. **Uma ciência com consciência**. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro: 2003.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: Uma Trajetória em Construção. UFSC. GT-03: Movimentos Sociais e Educação. 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A Educação Camponesa como Espaço de Resistência e Recriação da Cultura um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás** – EFAGO. Dissertação de Mestrado (Educação) FE Unicamp; Campinas: 2005.

NOSELLA, Paolo. **Uma Nova Educação para o Meio Rural**. Dissertação de Mestrado. FE/PUC. São Paulo:1977.

NUNES, Débora. **Pedagogia da Participação:trabalhando com comunidades**. Ed. UNESCO/Quarteto, Salvador: 2002.

OTRANTO, Celia Regina. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Retta**. UFRRJ/PPGEA, Seropédica, RJ: EDUR, Ano I, nº1, jan./jun., 2010, p.89-108.

PASSADOR, Claudia Souza. Projeto Escola do Campo: Casas Familiares Rurais do Estado do Paraná. Em Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania. Marta Ferreira Santos Farah e Hélio Batista Barbosa (orgs). Ed. FGV, São Paulo: 2000.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/planos/RJ_PEE.pdf. Acesso em 15 de julho de 2011.

PORTILHO, Edilene Santos. **Pedagogia da Alternância: Educação e Natureza em Casas Familiares Rurais da Região de Tocantins**, PA. PPGEA/ UFRRJ-RJ: 2008.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. UnB, DF, Tese de Doutorado. 2004. 210p.

_____. A Participação dos Agricultores na construção dos CEFFAs. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 5-15.

REIS, Neila da Silva. **Educação e Alternância**: notas para o debate social. Trabalho Apresentado no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007. www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/index2.html. Acesso em 14 de fevereiro de 2010.

ROMERO, Juan Ignacio. **Questão Agrária: Latifúndio ou agricultura familiar**: A produção familiar no mundo globalizado. 1 ed. Ed. Moderna. São Paulo:1998.

SILVA, Lúcia Helena. **A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância**. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo/SP: 2000.

_____. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? UFV. Viçosa/MG: 2003.

SILVA, José Graziano da. O Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro e a Reforma Agrária. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje**. Ed. UFRGS, Porto Alegre: 2002, p 137-143.

UNEFAB, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. www.undefab.org.br/home/historico.htm. Acesso em 09/07/2011.

ZAMBERLAN, Sergio. Desafios da Participação das famílias na Associação CEFFAs, In: **Revista da Formação por Alternância**. V1. Brasília, Ed. UNEFAB, 2005

_____. **Pedagogia da Alternância**. Escola da Família Agrícola. Santa Teresa, MEPES, ES: 1995. (Coleção Francisco Giust, n. 1. 1. ed).

_____. **Pedagogia da Alternância**. MEPES. 2 .ed. Anchieta/ES: Gráfica Mansur, 1996. MEPES. Regimento Comum das Escolas Famílias Agrícolas. Anchieta/ES: 2006.