

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lourdes Helena da Silva¹

RESUMO

Nos últimos anos temos assistido, nas diferentes regiões brasileiras, a multiplicação dos Centros Familiares de Formação por Alternância. A despeito de suas especificidades e diferenças, são experiências educativas que têm como princípio norteador de sua prática educativa a pedagogia da alternância. Tal princípio repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da agricultura familiar. Ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo, a formação por alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar. É neste contexto teórico que, no presente artigo, buscamos analisar as relações escola-família que vem sendo construídas no interior das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, a partir das representações sociais dos envolvidos nessas experiências educativas. As análises dessas representações revelaram a existência de lógicas distintas orientando o sentido atribuído à alternância, assim como os contornos de novos papéis e novas práticas que, por sua vez, indicam alguns dos desafios e perspectivas vivenciados pelos Centros de Formação por Alternância na construção da educação do campo em nossa sociedade.

1 Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa/
lhsilva@ufv.br.

Palavras-chave: centros familiares de formação por alternância; educação do campo; representações sociais.

INTRODUÇÃO

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

Todavia, o nível de instrução e o acesso à educação dessa população são importantes indicadores da realidade educacional presente no meio rural do Brasil. Os dados do IBGE, sistematizados no trabalho intitulado Panorama da Educação do Campo (BOFF, 2006), mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive no meio rural brasileiro, de 3,4 anos, corresponde quase a metade da estimada para a população urbana, que é de 7,0 anos. Se os índices de analfabetismo do Brasil são bastante elevados, no meio rural esses indicadores são ainda mais preocupantes. Segundo o IBGE, 29,8% da população adulta – 15 anos ou mais, que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10,3%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos de quatro séries do ensino fundamental. Outros dados revelam, ainda, que no meio rural brasileiro, 6% das crianças, de 7 a 14 anos, encontram-se fora dos bancos escolares; que apesar de 65,3% dos jovens, de 15 a 18 anos, estarem matriculados, 85% deles apresentam defasagem de

idade-série, o que indica que eles ainda permanecem no ensino fundamental; que somente 02% dos jovens que moram no campo freqüentam o ensino médio.

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

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

Embora a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1996, estabeleça que na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas promovam as adaptações necessárias à sua

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

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

E quem são esses sujeitos da educação do campo? São aqueles que, não obstante terem sido excluídos e marginados pelo processo de modernização da agricultura brasileira, ao contrário da estratégia de êxodo, se aliaram numa resistência no e do campo. Ou seja: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela

terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... A educação do campo, portanto, é um movimento que, na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, busca vincular a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização. Vincular a luta por educação às lutas sociais tem como pressuposto básico de que não há como educar verdadeiramente os sujeitos do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização, assim como a compreensão de que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (CALDART, 2004)

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

OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL

As primeiras experiências de formação por alternância foram criadas, no Brasil, no final dos anos 60, no estado do Espírito Santo, com a denominação de Escolas Família Agrícola. Posteriormente, nos anos 80, no estado de Alagoas, sem nenhuma vinculação

com o movimento das Escolas Família Agrícola, foram criadas as Casas Familiares Rurais (SILVA, 2000). Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 250 experiências educativas no território nacional. No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais destacam-se como os Centros mais antigos e mais expressivos que, diretamente, influenciaram a implantação dos outros. Assim, na atualidade, temos a presença das Escolas Comunitárias Rurais e das Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, e as Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, que tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Família Agrícola. Já o Programa de Formação Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas Casas Familiares Rurais para a sua implantação (SILVA & QUEIRÓZ, 2006). Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou com a constituição de uma rede nacional. Surgiu daí a denominação Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

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

A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola,

assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFA, principalmente no âmbito das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais.

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

A PROBLEMÁTICA RELACIONAL DA ALTERNÂNCIA

Ao contrário do que ocorreu na Europa, onde a multiplicação das experiências de formação em alternância, sobretudo no início dos anos 80, anima uma série de estudos, debates e produções acadêmicas, no Brasil ainda são incipientes as reflexões e análises teóricas sobre a natureza, as características do projeto pedagógico e das atividades educativas construídas no interior desse modo de formação.

Um levantamento dos principais trabalhos europeus sobre formação por alternância nos revela que são estudos que enfocam, sobretudo, a problemática das relações desenvolvidas entre dois meios culturalmente diferentes, cujas lógicas, a da formação e a da produção, diverge à priori. O que diferencia esses dois meios? O que lhes favorece uma associação? Como finalidades e temporalidades diferentes se entrecruzam em proveito de uma melhor qualificação técnica e profissional dos estudantes? Assim, os estudos analisam as nuances e as formas de articulação necessárias entre a pluralidade das culturas, dos lugares, dos tempos e dos recursos humanos e materiais envolvidos numa formação em alternância. Segundo Gimonet (1985), é o fato de a

alternância criar rupturas entre os lugares, os momentos e os conteúdos da formação que ela obriga a existência de relações. Nos estudos sobre a articulação entre os meios implicados na formação em alternância, três tipos de lógica são mais constantemente privilegiados: a do tipo econômica, que analisa predominantemente as funções econômicas e sociais no quadro geral de uma reflexão sobre a relação formação/trabalho; a pedagógica, na qual a questão predominante é sempre colocada em termos da relação teoria-prática; e a lógica relacional que aborda especificamente as relações que são estabelecidas entre os dois meios envolvidos na formação.

É nessa perspectiva de pesquisa que se inserem os trabalhos de Malglaive (1992) e outros como o de Bourgeon (1979) e de Gimonet (1984), que distinguem três modalidades de alternância : a dedutiva que, privilegiando a tradição escolar, concebe o período fora da escola como aplicação dos conhecimentos ali adquiridos; a indutiva que, ao contrário do anterior, consiste na formalização das experiências práticas, em que as vivências dos estudantes servem para ilustrar seus cursos teóricos e, finalmente, a integrativa, que se desenvolve sob uma coordenação permanente dos diferentes atores, que conservam de ambos os lados a sua especificidade e a sua autonomia, na medida em que cada um reage segundo a lógica própria do seu meio.

Considerando que as relações teoria-prática se manifestam em meios diferentes, as experiências da alternância não escapam de indagações sobre as organizações e/ou grupos que sustentam sua dinâmica de formação: Como devem se organizar as relações entre os parceiros da alternância? Quais seriam as melhores condições e modalidades dessas relações? A multiplicação das experiências de alternância suscitou uma série de estudos propondo modalidades organizacionais e pedagógicas baseadas no reconhecimento da dicotomia dos lugares de formação. Decorrente desses estudos, surgiu a proposta de um modelo ideal de alternância e o estabelecimento de tipologias distinguindo e classificando as diferentes modalidades dessa formação (BOURGEON, 1979; MALGLAIVE, 1979). Nesses trabalhos, os aspectos interinstitucionais são analisados em relação às modalidades administrativas e aos meios de ações desenvolvidas pelos parceiros na organização da alternância: os contratos entre a escola e a empresa, as modalidades e os meios administrativos e pedagógicos instalados, etc.

Todavia, se as estratégias de ação e o papel das instituições e dos atores envolvidos numa formação em alternância constituem objetos privilegiados de inúmeras pesquisas, o mesmo não ocorre quando o objeto de estudo são as relações entre as instituições participantes da formação. Dentre os poucos estudos que abordam essa perspectiva, cabe destacar o estudo de Landry (1992) que aborda a problemática específica das relações interinstitucionais presentes na formação em alternância. Nas análises realizadas, o autor identifica duas condições fundamentais que devem ser consideradas no desenvolvimento das relações entre os parceiros da alternância: de um lado, as condições estruturais que são, sobretudo, ligadas à estrutura, aos meios e ao contexto de funcionamento das instituições parceiras; de outro, as condições perceptivas relativas às percepções, às atitudes e aos valores dos atores das instituições.

O levantamento realizado da produção teórica europeia nos mostra também que, se os atores da alternância são conhecidos e a descrição dos seus papéis é mais ou menos explícita, o mesmo não ocorre com as concepções subjacentes às suas práticas e as dinâmicas que elas revestem nas relações entre os parceiros. Assim, no conjunto dos problemas complexos e diversificados da formação em alternância, algumas questões ainda podem e devem ser colocadas: Quem são os atores implicados? Como uns se situam em relação aos outros? Que relações estabelecem entre si? Quais são suas respectivas posições face às suas relações de parcerias numa formação em alternância?

Clénet e Gérard (1994), estudando a "Alternância e Parceria", partem da hipótese de que os atores não reagem apenas em função das condições de funcionamento das instituições com as quais eles são confrontados, mas, sobretudo, a partir das representações que eles fazem das relações escola-empresa, relação esta que eles traduzem pelo conceito de parceria. Segundo os autores, as relações entre organismos parceiros em uma formação em alternância repousam sobre os aspectos tanto da relação entre as instituições, quanto das relações entre os atores.

No conjunto, as pesquisas analisadas indicam que os elementos representativos a partir dos quais os atores, tanto do meio escolar como do meio produtivo, apreendem a realidade, são elementos consistentes para abordar as relações entre os parceiros da formação em alternância. É justamente neste contexto teórico que se inserem

nossos estudos (SILVA, 2000; 2003 ; SILVA & QUEIRÓZ, 2006). Utilizando uma perspectiva psicossociológica², temos privilegiado, na complexidade e multidimensionalidade das experiências brasileiras de formação por alternância, a dimensão relacional dos seus atores, a partir de uma análise das representações sociais³ que sustentam as práticas e interações desenvolvidas.

No presente artigo, destacamos as representações sociais construídas pelos envolvidos com as experiências das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais sobre a alternância. Além de constituir um elemento central no conjunto das representações sociais identificadas, ela explicita bem as diferentes lógicas e finalidades presentes no universo simbólico das experiências de formação por alternância, possibilitando ainda uma reflexão e análise em torno dos desafios e perspectivas dos CEFFA na construção da educação do campo.

AS DIFERENTES LÓGICAS E FINALIDADES DE ALTERNÂNCIA

No contexto das experiências de formação analisadas, Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, a sucessão de seqüências do jovem no meio familiar e no meio escolar, base do processo de formação em alternância, é percebida sob lógicas distintas, evidenciando uma dupla finalidade: de alternativa de

2 A opção pela teoria das representações sociais como instrumental conceitual de análise das relações entre os parceiros, no contexto da formação em alternância, justifica-se pelo fato mesmo de que, além de se encontrarem no centro das relações sociais, elas são orientadoras de condutas. Segundo Moscovici (1961), enquanto sistema de interpretação que rege a relação dos parceiros, as representações sociais orientam e organizam as condutas e comunicações sociais em uma dada situação. Consideradas como mediadoras entre os diferentes grupos, elas apresentam uma pertinência e operacionalidade para apreender as concepções sobre as quais as relações educativas entre escola e família se estabelecem, assim como para a articulação dessas concepções entre os diferentes parceiros.

3 Se considerarmos que todas as situações de formação são, de início, situações de encontros e de relações humanas, essa consideração torna ainda muito mais contundente quando as situações de encontros são múltiplas, como ocorre com a formação em alternância, que se estrutura na sua forma mais elementar sob um modelo de relações ternárias entre professores-alunos-pais. A problemática relacional da alternância se situa nessa amplitude de contatos sociais. Ela corresponde assim à maneira pela qual se orienta o estudo da relação educativa atualmente em uma perspectiva psicossociológica. Não se limitando apenas às relações sociais que ocorrem no interior da sala de aula, ou às relações professor-aluno, a noção de relação educativa refere-se às relações num campo mais vasto que diz respeito às relações entre as classes, a sociedade e a relação dos diferentes parceiros quanto ao saber e à cultura (POSTIC, 1998).

escolarização no meio rural e de qualificação profissional para os jovens agricultores.

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

Nas raízes desse significado de alternância, é possível identificar tanto a expressão do abandono da educação no meio rural brasileiro que, conforme destacado anteriormente, é marcada pela insuficiência de escolas, condições precárias de infra-estrutura, professores sem qualificação, currículos inadequados, etc., etc., quanto à denúncia de uma escola que tem sido um forte instrumento de estímulo ao êxodo, e à evasão de muitos jovens para o meio urbano. É todo um conjunto de preconceitos, dificuldades e exclusões diversas que perpassa a compreensão e, sobretudo, a valorização da alternância pelos sujeitos das Escolas Família Agrícola como uma alternativa de escolarização para o meio rural, que possibilita ao aluno ter acesso à escola e, ao mesmo tempo, permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas.

Articulada à essa lógica explicativa, e sustentada nas relações que vem sendo construídas entre escola e família, identificamos traços de uma prática de alternância que, na especificidade das Escolas Famílias Agrícola analisadas, se caracteriza pela sucessão no tempo e no espaço de períodos consagrados a atividades diferentes e distintas; ou seja : o trabalho na família e o estudo na escola. É uma modalidade de alternância que associa muito pouco os aspectos e as vivências das atividades realizadas pelo aluno no meio familiar ao programa de formação escolar, caracterizando, assim, muito mais por uma justaposição de diferentes atividades. Mesmo existindo por parte da escola uma intenção de organizar e associar

no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pelo aluno no meio familiar, esse propósito revela-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebem essa finalidade da alternância, além de estarem despreparadas para uma inserção mais qualificada na dinâmica pedagógica. Acrescente-se, ainda, que além das limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados, a ausência de uma inserção sistemática tanto dos monitores no acompanhamento dos jovens no meio familiar, quanto das famílias na condução do projeto pedagógico no meio escolar, constituem, entre outros, fatores limitantes da interação entre escola e família no processo de formação.

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

É justamente nessa perspectiva, de qualificação técnica dos jovens agricultores familiares, que emergem as representações de alternância no universo das Casas Familiares Rurais. Inseridas, na sua maioria, no contexto da agricultura integrada, elas compartilham os desafios e os conflitos vivenciados pelos agricultores que, de um lado, são pressionados para a necessidade de modernização e melhoria na eficiência produtiva para enfrentar a agricultura

subsidiada dos países desenvolvidos e, de outro, enfrentam as limitações e inadequação dos instrumentos disponíveis, como créditos agrícolas, tecnologias inapropriadas, etc., etc. Desse conflito, começa a emergir uma lógica que concebe a superação dessas dificuldades não mais apenas pelo acesso a subsídios financeiros. A utilização de tecnologias apropriadas e a capacitação técnica dos agricultores começam a ser considerado caminho que, em conjunto, contribuem para a superação das dificuldades que têm restringido o desenvolvimento da agricultura familiar integrada.

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

Articulada à essa lógica explicativa, e sustentada nas relações que vem sendo construídas entre escola família, identificamos traços de uma modalidade de alternância que, na especificidade das Casas Familiares Rurais analisadas, se caracteriza pela associação, na sucessão das seqüências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família, na propriedade. É um modelo que, ao estabelecer laços de complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condiciona um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontram-se mais próximas uma da outra. A existência de uma percepção comum dos sujeitos sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favorecem o estabelecimento de

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

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

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

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

da formação e de seus projetos de intervenção (ROUILLIER, 1980). Além disto, na percepção dessa estrutura educativa característica dos Centros de Formação por Alternância, os participantes destacam como valores do internato a possibilidade do aluno realizar suas atividades escolares de maneira mais intensa - na medida em que se encontra liberado de suas ocupações na agricultura familiar; além da oportunidade de convivência e aprendizado da vida em coletividade realizado pelo jovem no meio escolar. Aliás, a aprendizagem da vida em grupo é um elemento de valorização das experiências de alternância pelos seus sujeitos, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato (limpeza dos quartos, salas, auxílio nas atividades do refeitório, etc. etc.) como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem. Além disso, como são atividades e tarefas realizadas em equipes, elas favorecem também o estabelecimento de um clima de serviço e de solidariedade entre os participantes da dinâmica escolar. Nesse sentido, as tarefas executadas, assim como as vivências em sala de aula, os momentos das refeições, dos jogos, das atividades de lazer e recreação são consideradas situações que contribuem para favorecer momentos e modalidades diferentes de encontros e interações dos alunos entre si e dos alunos com os monitores. São situações que, diferente do contexto das escolas tradicionais, estimulam e favorecem o diálogo, um clima de amizade e confiança, ampliando as relações entre os alunos e monitores e contribuindo para a criação de um ambiente educativo favorável no cotidiano escolar das experiências de alternância.

Na organização e condução de toda essa dinâmica educativa, cabe destacar a natureza do papel polivalente desempenhado pelos monitores. É justamente esta responsabilidade educativa dos monitores, de orientação e acompanhamento dos alunos - no meio escolar e no meio familiar; que exige uma atuação em diversos planos e em várias funções que, na avaliação dos sujeitos, constitui um dos traços fundamentais da identidade dos monitores, diferenciando seu papel em relação ao professor tradicional. Nessa compreensão, a verdadeira competência do monitor não é percebida como resultante apenas de uma soma de saberes acadêmico ou de especializações técnicas, mas de uma postura na mediação pedagógica e de uma polivalência sobre planos e atividades diversas. Assim, sobretudo nas

interações decorrentes do cotidiano de vida no internato, mais que um educador, que um professor, a figura do monitor é percebida pelas suas aptidões de animação e de disponibilidade de relações com os alunos. E aqui cabe destacar que, tanto nas Escolas Famílias quanto nas Casas Familiares, observa-se a existência de um ambiente educativo extremamente positivo, em que as interações ocorrem em um clima de amizade, alegria e descontração. As atividades de grupo, as experiências extrasala de aula, a convivência intensa constituem, inegavelmente, fatores facilitadores de uma maior interação entre monitores e alunos que estimulam a construção de relações educativas mais afetivas e pessoais.

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

Este acompanhamento do aluno e de suas atividades no meio familiar é considerado pelos defensores da pedagogia da alternância (GIMONET, 1985; BACHELARD, 1994; MALGLAIVE, 1992) como sendo a etapa mais importante no processo da formação em alternância. Existe um consenso entre eles de que essa inserção dos monitores no meio familiar constitui um meio por excelência de estabelecer uma melhor articulação entre os dois momentos da formação, na medida em que a exploração das vivências e práticas do aluno no meio familiar possibilita uma adequação e planejamento

das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos no meio escolar. Nesse sentido, o acompanhamento aos alunos no meio familiar, o conhecimento de suas condições de vida e de trabalho, a percepção de suas dificuldades e potencialidades são fatores que favorecem aos monitores a construção de uma didática que tenha realmente suas raízes na realidade. Todavia, essa inserção dos monitores no contexto de vida dos alunos tem revelado algumas fragilidades, ou seja: enquanto nas Escolas Famílias existem dificuldades que limitam a presença sistemática dos monitores no meio familiar, comprometendo assim o próprio princípio da alternância, nas Casas Familiares essa inserção tem consolidado as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia, numa dinâmica de cooperação que ainda é predominantemente sob o controle do meio escolar. Se considerarmos, conforme ressalta Chartier (1986), que uma verdadeira alternância se efetiva na estreita articulação entre os meios envolvidos na formação, numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente; temos aqui um dos desafios comuns às experiências analisadas: a implementação de uma verdadeira alternância, de uma alternância integrativa.

Desafios e Perspectivas dos CEFFA na Construção da Educação do Campo.

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

agricultor, monitor, estudantes-tem o seu lugar nas condições, funções e poder que lhes são próprios.

Nessa construção de novas relações, orientadas para a socialização do poder da formação e numa dinâmica de complementaridade das diferenças, cabe destacar o potencial da Associação existente em cada CEFFA. Associação e participação das famílias são componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio-econômico, cultural e político da escola, e na articulação com as organizações, entidades e movimentos presentes na realidade local, orientados para a construção de um projeto não apenas do futuro dos alunos, mas também da localidade, da região. É por esta razão que Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. Além disto, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação tanto ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do meio, quanto a de uma educação do campo; evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir o êxodo rural, de promover a melhoria das condições de vida do agricultor, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

Assim, um dos desafios das experiências analisadas é, portanto, de construir uma verdadeira alternância, que integre no processo de formação os conteúdos e vivências dos alunos no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola, da família e dos seus movimentos, visando a implementação de uma educação do campo, como um projeto comum, em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

ABSTRACT

In recent years we have seen in the different Brazilian regions, the proliferation of Family Training Centers by switching. In spite of its peculiarities and differences, are educational experiences that has as its guiding principle of educational practice the pedagogy of alternation. This principle rests on the combination, in the process of training the young farmer, in periods of experience in school and family environment. Seeking articulate universes considered opposites interpenetrate or poorly - the world of school and the world of life, the theory and practice, the abstract and concrete - the alternation places for partners with different identities, concerns and also different approaches: on the one hand, the school and logic of the transmission of knowledge and, second, the family and the logic of family farming. When submitting a new dynamic of interaction between the subjects of design education, training by alternating carries in itself a complex problem in terms of relations built between the school and family environment. In this theoretical context that, in this article, we examine the school-family relationship that is being built inside the schools and agricultural households Rural Family Homes from the social representations of those involved in educational experiences. The analysis of these representations reveal the existence of distinct approaches guiding the meaning assigned to rotation, as well as the contours of new roles and practices which, in turn, indicate some of the prospects and challenges experienced by the Training Centers for switching in the construction of education the field in our society

Key words: family training centers for alternance; of field education, social representations.

RESUMEN

En los últimos años hemos asistido, en diferentes regiones de Brasil, a la multiplicación de los Centros Familiares de Capacitación por Alternancia. A pesar de sus especificidades y diferencias, son experiencias educativas que tienen a la pedagogía de alternancia como principio que guía su práctica educativa. Tal principio se basa en la combinación, durante el proceso de capacitación del

joven agricultor, de períodos de vivencia en el medio escolar y en el medio familiar. Buscando articular universos considerados opuestos o insuficientemente interpenetrados - el mundo de la escuela y el mundo de la vida, la teoría y la práctica, lo abstracto y lo concreto – la alternancia relaciona diferentes partes, con identidades preocupaciones y lógicas también diferentes: por un lado, la escuela y la lógica de transmisión de conocimientos y, por otro, la familia y la lógica de la agricultura familiar. Al presentar una nueva dinámica de interacción entre los sujetos del proyecto educativo, la capacitación por alternancia presenta intrínsecamente un problema complejo en términos de las relaciones construidas entre el medio escolar y el medio familiar. Es en este contexto teórico que tratamos de analizar, en el presente artículo, las relaciones escuela-familia que están siendo construidas en el interior de las Escuelas Familia Agrícola y de las Casas Familiares Rurales, a partir de las representaciones sociales de quienes participan de estas experiencias educativas. Los análisis de estas representaciones revelaron la existencia de distintas lógicas que orientan el sentido atribuido a la alternancia, así como los contornos de nuevos roles y nuevas prácticas que, por su vez, muestran algunos de los desafíos y perspectivas que viven los Centros Familiares de Capacitación por Alternancia en la construcción de la educación del campo en nuestra sociedad.

Palabras clave: centros familiares de capacitación por alternancia; educación del campo; representaciones sociales.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, P. *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan, 1994.

BOFF, A.M. (ORG.). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: INEP/MEC, 2006.

CALDART, R. S. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: ARROYO, CALDART & MOLINA (Orgs). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BOURGEON, G. *Sócio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

CHARTIER, D. *A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.

CLENET, J., GERARD, C. *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire*. Paris: Harmattan, 1994.

GIMONET, J-C. *Alterance et relations humaines*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.

_____. *Psychosociologie des équipes éducatives*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1985.

LANDRY, C. *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour les jeunes adultes*. Thèse (Doctorat) - Université de Montréal, 1992.

MALGLAIVE, G. *La formation alternée des formateurs*. In: SIDA, n° 297, jan, 1979.

_____. *Les savoirs, la pratique et l'alternance*. Collection Documentation Française, 1992.

ROUILLIER, R. *Formation d'Adolescents et Alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1980.

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

_____. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L.H.; QUEIRÓZ, J.B.P. Experiências & Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In: AMADEO, N.P.; ALIMONDA, H. (Orgs.). *Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento*. 948 ed. Viçosa: Editora UFV, 2006.

Recebido em 30/05/2009

Aceito em 20/06/2009