



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho
Brasil

Silva, Lourdes Helena

A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas
de estudos

EccoS Revista Científica, núm. 36, enero-abril, 2015, pp. 143-158

Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71541061010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VELHAS QUESTÕES, NOVAS PERSPECTIVAS DE ESTUDOS

THE PEDAGOGY OF ALTERNATION IN THE RURAL EDUCATION:
OLD ISSUES, NEW STUDY PERSPECTIVES

Lourdes Helena Silva

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Viçosa
lhsilva@ufv.br

RESUMO: Nos últimos anos, em nossa sociedade, tem surgido um conjunto de experiências educativas que buscam afirmar os princípios, concepções e práticas da educação e da escola do campo. É neste contexto que vem ocorrendo a multiplicação e consolidação das experiências de formação por alternância. Essa expansão da alternância na educação do campo tem favorecido a emergência de uma diversidade de concepções e práticas que instiga e estimula esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação. É com este propósito que buscamos, no presente artigo, analisar, no conjunto das experiências de alternância presentes em nossa sociedade, suas proposições e práticas educativas, de maneira a compreender os desafios e possibilidades desta proposta pedagógica para a consolidação da educação e da escola do campo. Inicialmente, apresentamos um panorama das experiências de alternância em curso no campo, identificando as finalidades desta pedagogia nas diferentes propostas de formação. Um elemento comum ao conjunto dessas experiências é a valorização da alternância pelas possibilidades desta estratégia pedagógica para uma educação contextualizada. É na exploração desta perspectiva de reinvenção e abertura da escola a realidade da vida que situamos um dos potenciais pedagógicos da alternância no contexto da educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Pedagogia da alternância. Troca de saberes.

ABSTRACT: Over the last few years, in our society, there has been a collection of educational experiences which seek to confirm principles, concepts and practices related to education and the rural school. We have seen, in this context, a multiplication and consolidation of formation experiences through alternation. This expansion of alternation in the rural education has brought the emergence of conceptual and practical diversities that pushes and stimulates theoretical efforts, seeking to achieve a better comprehension about this new model formation. Keeping such purpose, we aim in this article to analyze, in the group of alternation experiences in our society, its educational goals and practices, subsequently to comprehend the challenges and possibilities of this educational offer to the consolidation of education and the rural school. Initially, we present an overview of the current alternation experiences in rural areas, aiming to identify the goals of this kind of pedagogy in different formation possibilities. A common element to the collection of such experiences is the appreciation of the alternation due to the possibilities of such pedagogical strategies for a contextualized education. It is in the exploring of this reinvention perspective and school opening that we find one of the pedagogic potentials for the alternation in the context of rural education.

KEY WORDS: Rural education. Pedagogy of alternation. Knowledge exchange.

Introdução

Nas últimas décadas temos acompanhado diversas mobilizações e lutas da população rural que, através de suas organizações e movimentos sociais, têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, fundamentalmente, a construção de uma escola e de uma educação do campo. 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 afirma o direito da população ser educada no lugar onde vive e, sobretudo, de uma educação pensada a partir deste lugar, com a participação dos sujeitos sociais e vinculada a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004).

Educação do campo é, ainda, uma expressão que identifica uma concepção de campo como sendo espaço de vida, de necessidades próprias e de resistências, que é “[...] parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2004). Nessa concepção, campo não é apenas o espaço do latifúndio, da produção agropecuária e agroindustrial, da grilagem de terras ou de esvaziamento populacional, que alguns consideravam inexorável devido ao processo de modernização da agricultura bra-

sileira. Campo é concebido como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que ali vivem. E, sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos seus sujeitos sociais.

Em relação a esses sujeitos, a educação do campo reconhece e afirma os diferentes sujeitos que, excluídos e marginalizados pelo processo de modernização da agricultura brasileira, ao contrário da estratégia de êxodo, se aliaram em um conjunto de lutas, diferentes em seus conteúdos e formas, mas compartilhadas na resistência no e do campo: “posseiros” resistindo na terra, “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho, “sem terra” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, “seringueiros” empatando a derrubada da floresta; entre outros tantos sujeitos – ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos – de outras tantas resistências culturais, políticas, pedagógicas...

Afirmando e dialogando com esses diferentes sujeitos, a educação do campo assume como princípio o vínculo da luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo. 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).

No âmbito deste movimento nacional têm surgido, no conjunto das regiões brasileiras, diferentes experiências educativas que buscam afirmar os princípios, concepções e práticas da educação e da escola do campo. Exemplos são, entre outros, as Escolas de Assentamento, Escolas de Acampamento e Escolas Itinerantes do Movimento Sem Terra; as Escolas dos Reassentamentos do Movimento dos Atingidos por Barragens; as experiências educativas do Serviço de Tecnologias Alternativas e do Movimento de Organização Comunitária. Também, neste contexto, vem ocorrendo a multiplicação e consolidação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Essa multiplicação dos CEFFAs, por sua vez, tem favorecido o reconhecimento do potencial educativo de sua proposta pedagógica e uma dis-

seminação da alternância para outros espaços e projetos educativos. Assim, na atualidade educacional do campo brasileiro, identificamos a presença de um conjunto de experiências e de políticas públicas que têm assumido a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de formação dos sujeitos do campo. Exemplos são os Programas Licenciaturas do Campo; ProJovem Campo – Saberes da Terra; Programa Residência Agrária; Programa Empreendedorismo do Jovem Rural; entre outros. Essa expansão e o florescimento da alternância na educação do campo têm favorecido a emergência de uma diversidade de concepções e práticas que, ao mesmo tempo em que gera certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica, também instiga e estimula esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação.

É com este propósito que, no presente artigo, buscamos analisar, no conjunto das experiências de alternância presentes em nossa sociedade, suas proposições e práticas educativas, de maneira a compreender os desafios e possibilidades desta proposta pedagógica para a consolidação da educação e da escola do campo. Inicialmente, apresentamos um panorama das experiências de alternância em curso na atualidade educacional do campo, identificando as finalidades desta pedagogia em diferentes propostas de formação. Um elemento comum ao conjunto dessas experiências é a valorização da alternância pelas possibilidades que esta estratégia pedagógica oferece para uma contextualização da educação à realidade do campo. É na exploração desta perspectiva de reinvenção e abertura da escola à realidade da vida que situamos um dos potenciais pedagógicos da alternância no contexto da educação do campo.

Alternância ou alternâncias? Representações e práticas pedagógicas dos CEFFAs

A denominação Centros Familiares de Formação por Alternância é relativamente recente em nossa sociedade. Surgiu em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, quando teve início uma articulação política do conjunto de experiências educativas que assumiam a alternância como eixo pedagógico na formação de jovens e adultos no campo (SILVA; QUEIRÓZ, 2006). Neste processo, que

culminou com a constituição da rede nacional dos CEFFAs, foi decisiva a atuação conjunta da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – entidade representativa das Escolas Família Agrícola (EFAs) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – entidade representativa das Casas Familiares Rurais (CFRs).

Nas origens desta atuação conjunta está o reconhecimento das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais como os mais antigos e expressivos Centros de Formação por Alternância que, diretamente ou indiretamente, influenciaram a implantação de outras tantas experiências educativas. Enquanto as Escolas Família Agrícola constituem as primeiras experiências de alternância criadas no Brasil, no final dos anos de 1960, no estado do Espírito Santo; as Casas Familiares Rurais foram criadas posteriormente, nos anos de 1980, no estado de Alagoas, sem nenhuma vinculação com o movimento das Escolas Família Agrícola. Atualmente, sob inspiração direta desses dois CEFFAs, existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes Centros de Formação por Alternância que, no conjunto, somam mais de 270 experiências educativas no território nacional. Assim, de um lado, temos as Escolas Comunitárias Rurais e as 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. De outro lado, o Programa de Formação dos 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, que se espelharam mais nas Casas Familiares para a sua implantação (SILVA; QUEIRÓZ, 2006).

A despeito das especificidades, diferenças e divergências existentes entre as EFAs e as CFRs, ambos têm suas raízes nas experiências francesas das Maisons Familiares Rurales e assumem como princípio norteador de suas propostas a pedagogia da alternância, que combina no processo de formação períodos de vivência do jovem no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola dos jovens na propriedade e/ou comunidade 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 utilizados diversos instrumentos pedagógicos da alternância, denomi-

nados Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em comum; Visitas de Estudos; Intervenção Externa; Caderno Didático; Visitas às famílias; Projeto Profissional do Jovem; Estágios (SILVA, 2003). A ênfase na formação integral do jovem, a participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento local, são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAs brasileiros.

Em nossas investigações iniciais, realizadas no âmbito das EFAs e CFRs, a questão orientadora do nosso estudo pode ser assim colocada: se a alternância propõe uma nova dinâmica de relação entre os envolvidos no processo de formação – pais, alunos e monitores –, quais relações estavam sendo construídas no interior dessas experiências educativas em nossa sociedade? Enquanto princípio pedagógico, mais que característica de sucessões repetidas de sequências, a alternância assume como finalidade desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posicione em interação com o mundo que o rodeia. Ao buscar articular universos considerados opostos ou insuficientemente associados – 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. A proposta de uma nova dinâmica de interação entre os sujeitos do projeto educativo apresentava, assim, uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar no contexto da formação por alternância.

Foi sob esta perspectiva teórica que demos início, com o nosso doutoramento, a uma trajetória de pesquisas sobre a pedagogia da alternância no Brasil (SILVA, 2000; 2003). Naquele momento, buscávamos compreender o fenômeno da relação educativa escola-família construída pelos sujeitos envolvidos nas experiências de alternância. Realizado no campo da psicologia da educação, nosso estudo objetivou analisar a relação escola-família no contexto das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, a partir das representações sociais dos pais, alunos e monitores envolvidos em suas dinâmicas de formação.

A análise dessas representações sociais nos colocou frente a uma diversidade de percepções, significados e imagens que refletiam as diferenças

de contexto socioeconômico, de cultura e de valores dos sujeitos envolvidos nos processos de formação por alternância. Elas revelaram, ainda, uma heterogeneidade de formas da agricultura familiar em nossa sociedade que, engendrando processos de trabalhos, modos de vida e culturas específicas, ancoravam diferentes representações de escola, de alternância, dos papéis e das interações dos parceiros, condicionando assim a presença de modalidades distintas de relação escola-família nas experiências analisadas. No conjunto das representações sociais identificadas, destacamos, para o propósito deste artigo, a representação sobre alternância que, além de ser uma noção central, explicita bem as diferenças de percepções e significados construídos no universo simbólico dos sujeitos envolvidos nas experiências de formação por alternância.

Sob lógicas distintas, a sucessão de sequências no meio familiar e no meio escolar, base do processo de formação por alternância, era percebida no conjunto das experiências analisadas evidenciando uma dupla finalidade: alternância como alternativa de escolarização no meio rural e alternância como alternativa de qualificação profissional para os jovens agricultores.

A representação da alternância como estratégia de escolarização emergiu de maneira mais significativa no contexto 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 socioeducacional, a dinâmica de sucessão do jovem no meio escolar e no meio familiar era compreendida numa lógica de adequação da escola e da educação às condições de vida e de trabalho da população do campo. A ideia de alternância assume, nessa representação social, 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 familiar produtiva, sem desvincular-se da família e da cultura do campo.

Nas raízes dessa representação de alternância, identificamos tanto a expressão do abandono da educação no meio rural brasileiro, marcada pela insuficiência de escolas, condições precárias de infraestrutura, professores sem qualificação, currículos inadequados, etc., etc., quanto a denúncia de uma escola que tem sido historicamente um forte instrumento de estímulo à evasão de muitos jovens para o meio urbano. É todo um

conjunto de preconceitos, dificuldades e exclusões diversas, vivenciado pelos sujeitos da agricultura familiar, que orientava suas compreensões e, sobretudo, a valorização da alternância como uma alternativa de escolarização para o campo, por possibilitar ao jovem agricultor 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 análises sobre as relações construídas entre escola e família, identificamos traços de uma prática de alternância que se caracterizava 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. Trata-se de uma modalidade de alternância que associa muito pouco os aspectos e as vivências das atividades realizadas pelo jovem no meio familiar ao programa de formação escolar, caracterizando-se, 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 jovem no meio familiar, esse propósito revelava-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebiam 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, constituíam, entre outros, fatores limitantes da interação entre escola e família no processo de formação.

A despeito desses limites e fragilidades identificadas, a alternância era extremamente valorizada nas experiências das Escolas Família Agrícola, pela possibilidade de permanência do jovem no meio familiar. Os argumentos construídos pelos entrevistados destacavam a importância da mão de obra da família como motor da organização do processo de trabalho na agricultura familiar. E neste aspecto, é importante ressaltar 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 es-

trutura agrária e no processo de produção agropecuário. São diferentes sujeitos sociais que 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 estímulo às potencialidades produtivas da agricultura familiar, minimizando sua dependência de fatores externos.

É justamente nessa perspectiva, de qualificação técnica dos jovens agricultores familiares, que emergiram as representações de alternância dos sujeitos envolvidos nas experiências das Casas Familiares Rurais. Inseridos, na sua maioria, no contexto da agricultura integrada, eles compartilhavam os desafios e os conflitos vivenciados pelos agricultores que, de um lado, eram pressionados para a necessidade de modernização e melhoria na eficiência produtiva para enfrentar a agricultura subsidiada dos países desenvolvidos e, de outro, enfrentavam as limitações e inadequação dos instrumentos disponíveis, como créditos agrícolas, tecnologias inapropriadas, etc., etc. Desse conflito, começava a emergir uma lógica que concebia a superação dessas dificuldades não mais apenas pelo acesso a subsídios financeiros. A utilização de tecnologias apropriadas e a capacitação técnica dos agricultores começavam a ser consideradas caminhos que, em conjunto, contribuem para a superação das dificuldades que têm restringido o desenvolvimento da agricultura familiar integrada.

É nessa perspectiva, de profissionalização do jovem para uma atuação mais qualificada na agricultura, que a formação ministrada pelas Casas Familiares Rurais era percebida e valorizada pelos seus sujeitos. A sucessão de sequências entre o meio familiar e o meio escolar era 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. Emerge, nessa representação de alternância, a face de um dos segmentos da agricultura familiar mais modernizado e que, integrado a empresas agroindustriais, tem sua permanência e sobrevivência condicionada ao aumento da produção e da produtividade da unidade familiar produtiva, o que implica

a necessidade de maior emprego da força de trabalho familiar e de maior tecnificação da propriedade rural.

Articulada a essa lógica explicativa, e sustentada nas análises sobre as relações construídas entre escola e família, identificamos traços de uma modalidade de alternância que, na especificidade das Casas Familiares Rurais analisadas, se caracterizava pela associação, na sucessão das sequências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na propriedade familiar. 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, favoreciam o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença frequente dos monitores no meio familiar constituía, naquele contexto, um dos fatores essenciais que viabilizava uma maior aproximação e interação entre os envolvidos, consolidando as bases da cooperação entre escola e família no processo de formação. Todavia, ainda uma cooperação predominantemente sob o controle do meio escolar, em que ocorria 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.

Novas faces da alternância na educação do campo

Apesar de lógicas, finalidades e práticas de alternância diferentes, um dos aspectos que se destaca no conjunto das representações sociais construídas pelos sujeitos envolvidos, tanto no universo das Escolas Família quanto das Casas Familiares, é a extrema valorização dessas experiências enquanto uma escola e uma educação diferenciada que, enraizada na cultura do campo, tem buscado contemplar, no processo de formação dos jovens, os valores, concepções e modos de vida da agricultura familiar.

É também nesta mesma direção que apontam os resultados de uma investigação mais recente¹⁸ que, reconhecendo a atualidade do fenômeno de expansão da pedagogia da alternância na educação do campo, teve como propósito compreender as especificidades, concepções e práticas de alternâncias construídas em duas experiências distintas: o Programa Saberes da Terra e o Programa Residência Agrária.

O Programa Saberes da Terra é uma iniciativa coordenada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade em parceria com os entes federados, direcionado a jovens agricultores familiares para o acesso e conclusão do ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos, numa perspectiva de viabilizar um processo de escolarização que se propõe integrado com qualificação social e profissional. A finalidade do Programa é apresentada como sendo “[...] proporcionar formação integral, prioritariamente ao jovem do campo, por meio de: – Elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental – Qualificação social e profissional (formação inicial e continuada) [...]” (BRASIL, 2005, p. 10).

O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica, denominado Programa Residência Agrária, é uma iniciativa coordenada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, cujo propósito é qualificar graduandos das ciências agrárias para o trabalho de assistência técnica e extensão rural junto à agricultura familiar e assentamentos de reforma agrária, proporcionando uma experiência concreta e articulada de pesquisa, ensino e aprendizagem e um espaço de reflexão acerca da problemática agrária e do desenvolvimento rural.

A análise dos projetos pedagógicos dessas experiências revelou os contornos das alternâncias educativas em curso na realidade educacional do campo que, na diversidade e amplitude de suas práticas, engloba diferentes esferas institucionais (públicas, comunitárias, ONGs); diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior); diferentes modalidades de educação (formação de jovens, estágios de inserção, formação permanente de adultos); entre outros aspectos (SILVA, 2010). A despeito das especificidades e diferenças existentes entre esses programas, um elemento comum às experiências analisadas é também a forte valorização da alternância

como estratégia pedagógica adequada às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas possibilidades que ela oferece de conjugação da formação teórica com as atividades práticas e, ainda que minoritariamente, pela valorização e utilização das experiências e saberes dos sujeitos no processo formativo.

O que nos interessa ressaltar é a presença, no conjunto das experiências que têm sido objetos de nossos estudos, de uma representação de alternância compartilhada. Assim, tanto no universo das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais quanto no universo do Programa Saberes da Terra e do Programa Residência Agrária, a alternância é representada e valorizada como uma estratégia pedagógica propulsora de práticas educativas vinculadas à realidade de vida e trabalho dos sujeitos do campo.

Essa consideração da adequação da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo emerge, entretanto, com uma tendência inicial que tende a privilegiar as possibilidades oferecidas por essa estratégia pedagógica na conjugação da formação teórica com as atividades práticas, vinculando o processo de formação dos sujeitos do campo com a realidade de vida e de trabalho da agricultura familiar. Este, aliás, é um dos princípios que fundamentam o Movimento da Educação do Campo: o direito dos povos do campo a uma educação concebida a partir do lugar de vida e de luta dos diferentes sujeitos, construída com sua participação e vinculada a sua cultura e necessidades humanas e sociais.

Todavia, nossas análises sobre essas novas faces de alternância na educação do campo têm evidenciado, entre outros aspectos, a presença de um potencial criativo dessas experiências que, além de inovações em suas dinâmicas educativas e nos seus instrumentos e dispositivos pedagógicos – construídos sob inspiração mais direta de um ideário pedagógico nacional e em articulação com os movimentos sociais do campo – tem propiciado a emergência de outro sentido para a utilização desta estratégia pedagógica: a articulação de diferentes tempos e espaços da alternância como possibilidade do desenvolvimento de ações educativas orientadas por uma lógica de construção coletiva de conhecimentos, na qual a valorização e utilização das experiências e dos saberes dos sujeitos do campo fundamentam uma dinâmica de formação contínua, por meio da relação prática, teoria e prática.

Analisando as relações da formação por alternância, Aballea (1991) evidencia que a relação teoria e prática, prática e teoria, mais que uma

simples justaposição de saberes, pressupõe a existência de um vai e vem necessário para permitir ao saber formalizado se confrontar com a prática e ao saber prático se formalizar. Assim, ao mesmo tempo em que a alternância contribui para uma redefinição do ato de formação modificando os conteúdos, ela pressupõe também uma mudança nas modalidades de construção desses saberes.

Nesta perspectiva, Malglaive e Weber (1982), analisando os modos de aprendizagem decorrentes da dinâmica da alternância, distingue três lógicas que normalmente orientam as experiências de alternância: uma lógica dedutiva, que privilegiando a tradição escolar/acadêmica, concebe o período fora da escola/universidade como aplicação dos conhecimentos ali adquiridos; uma lógica indutiva, que, ao contrário da anterior, consiste na formalização das experiências práticas, em que as vivências dos sujeitos servem para ilustrar seus cursos teóricos; e uma lógica integrativa, que se desenvolve sob uma coordenação permanente dos diferentes envolvidos na formação, 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.

O desenvolvimento de uma alternância integrativa exige, assim, a presença de dispositivos pedagógicos, a organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Ou seja, assumir uma proposta de alternância não é meramente implementar uma sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de ligação explícita entre a formação e as atividades práticas. Também não é uma simples adição de atividades, na busca de criar uma ligação dos tempos e espaços alternados da formação. Uma verdadeira alternância consiste em uma integração efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo (SILVA, 2000, 2003).

Considerações finais

Apesar de a alternância propor uma formação que envolve duas realidades que são vivenciadas sucessivamente, a relação entre essas realidades

não deve ser reduzida a uma relação binária, normalmente expressa através de binômios como: relação prática-teoria; ação-reflexão; mundo da vida-mundo da escola, entre outros. Existe uma tendência, segundo Gimonet (2007), de uma ou outra realidade ser privilegiada, dependendo da finalidade da formação. Assim, se a formação profissional constituir a única finalidade, a tendência é privilegiar o meio profissional; se prevalecer a finalidade de inserção social, é o meio de vida que servirá de apoio da formação. Todavia, se a finalidade é a formação integral da pessoa, assumida em todas as suas dimensões humanas, deve-se considerar a totalidade do cotidiano da vida do sujeito: família, movimento social, produção agrícola, comunidade, assentamento, etc. Busca-se, sob essa perspectiva, realizar uma alternância entre o cotidiano de vida do sujeito, suas atividades produtivas, culturais, associativas, políticas, etc. – constituintes do seu meio de vida – e o outro contexto, que é o meio escolar ou acadêmico. Ao contrário de uma relação binária, a alternância integrativa envolve relações diversas, seja entre as instituições integrantes da formação (família, organizações comunitárias, escola, movimentos, universidade, etc.), entre os sujeitos envolvidos (pais, educadores, mestres de estágios, coordenadores, estudantes universitários, etc.), entre processos (ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, etc.) e entre a natureza dos saberes e aprendizagens (empíricos, práticos, experienciais, teóricos, conceituais, etc.) (GIMONET, 2007).

É essa dinâmica educativa, oriunda da relação entre saberes diferentes, construída sob a lógica de uma alternância integrativa, que tem despertado nossa atenção. Particularmente, as experiências de alternância construídas no âmbito do Programa Residência Agrária, a despeito das contradições e desafios vivenciados, têm sido propulsoras de processos de formação orientada pela construção coletiva de conhecimentos. É um Programa no qual a formação dos profissionais de ciências agrárias para uma atuação em áreas de reforma agrária e da agricultura familiar é pautada nos princípios da educação do campo e da agroecologia. Considerando que a valorização e o resgate dos saberes dos agricultores são pilares da agroecologia, a construção do conhecimento agroecológico exige uma dinâmica de entrelaçamento entre os saberes populares e científicos. É essa alternância de saberes que torna as experiências do Programa Residência Agrária “portadora de futuro” (CANÁRIO, 2000), pelas significativas contribuições que apresenta para a necessária integração da escola com o mundo vivido.

Esse desafio de articulação do mundo da escola com o mundo da vida, que tem sido recorrente nos debates pedagógicos, expressa características e limitações próprias de um fechamento da escola sobre si mesmo, que tende a situá-la fora da linha do tempo e fora do espaço social. Na compreensão de Canário (2006), isto ocorre porque a escola, enquanto lugar onde se concretiza a relação pedagógica, não é concebida como um espaço social; mas como espaço escolar no qual um professor relaciona-se com um grupo de alunos como se fosse uma única entidade e como se essa relação se subtraísse as lógicas que regem a ação social. Este fechamento da escola e seu isolamento do mundo exterior, tanto por fronteiras físicas quanto simbólicas, é coerente com o fato de a escola ter historicamente nascido em ruptura com a realidade local.

Todavia, se essa forma escolar encarnou uma organização do espaço e do tempo pedagógico que se manteve inalterada por muitas décadas – apesar das reformas e inovações no campo escolar – vivemos hoje um período de desconstrução dessa forma escolar e sua reinvenção em diversas experiências educativas em curso, principalmente no âmbito da educação do campo. São experiências que, acontecendo na periferia dos sistemas e com o protagonismo dos movimentos sociais, têm buscado construir de um jeito novo de fazer escola. É nesta perspectiva de reinvenção e abertura da escola a realidade da vida que situamos o potencial pedagógico da alternância no contexto da educação do campo. Todavia, promover essa abertura da escola não é tarefa simples e muito menos fácil, na medida em que não basta apenas construir pontes entre esses dois mundos e/ou alternar tempos e espaços na formação. Diferentemente de uma abordagem reducionista e simplista, é fundamental, nas palavras de Canário (2006), “recontextualizar a ação educativa” e, sobretudo, a ação escolar, de maneira que de uma “ruptura” com o local, a escola avance para um processo de “relocalização” que não se limita a estabelecer ligações entre a escola e o mundo da vida, mas sim de integrar lógicas e produzir mudanças qualitativas na escola.

Nota

- 1 Pesquisa intitulada Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo, realizada com apoio financeiro do CNPq/2009.

Referências

- ABALLEA, F. Alternance, Qualification. *Recherche Sociale*, n. 118, p. 1-43, avril/juin 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Político-Pedagógico do Programa Saberes da Terra*. Brasília, DF: MEC, 2005.
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CANÁRIO, R. *A Escola Tem Futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *O que é a escola?* Um “olhar” sociológico. Cidade do Porto: Porto, 2000.
- CLÉNET, J.; GÉRARD, C. *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire*. Paris: Harmattan, 1994.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.
- GIMONET, J-C. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MALGLAIVE G.; WEBER A. *Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie*. Revue Française de Pédagogie, volume 61, 1982, pp. 17-27.
- SILVA, L. H. *A Relação Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- _____. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.
- _____. Concepções, Práticas e Dilemas das Escolas do Campo: A alternância pedagógica em foco. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente - Coleção Didática e Prática de Ensino*. 01 ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2010, v. 01, p. 425-440.
- _____. QUEIRÓZ, J. B. P. Experiências & Princípios da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Agricultores. In: AMADEO, N. P.; ALIMONDA, H. (Org.). *Ruralidades: Capacitação e Desenvolvimento*. Viçosa: Editora UFV, 2006. p. 59-72.

Recebido em 26 abr. 2014 / Aprovado em 6 jan. 2015

Para referenciar este texto

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. *EccoS*, São Paulo, n. 36, p. 143-158, jan./abr. 2015.