

EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: OUTRAS LÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Simone da Silva Ribeiro*

lattes.cnpq.br/9124272402111550

Darieli Daltrozo Ilha**

<http://lattes.cnpq.br/5939328541050901>

Dileno Dustan Lucas de Souza***

lattes.cnpq.br/0438813085386094

Resumo: A trajetória da Educação do Campo no Brasil é marcada pelo descaso com aqueles que fizeram e fazem do campo seu espaço de vida e trabalho. A imagem histórica que personifica os camponeses os mostra como pessoas que vivem à margem, incultas, atrasadas, alheias à modernidade e que, portanto, necessitariam ser levadas a superar esta situação, sobretudo, através de processos educativos desconectados da realidade destes sujeitos. No entanto, eles não se sujeitaram ou se mantiveram passivos diante desta situação. Uma das estratégias educativas que foram forjadas pelos camponeses foi a Pedagogia da Alternância. Essa teve início na França em 1935 quando um jovem do campo problematizou a escola convencional que não atendia os anseios e as demandas de seu espaço de vida. Isso gerou um novo modelo de escola que atravessou fronteiras e chegou ao Brasil em 1969, começando pelo Espírito Santo e Bahia e depois estendendo-se para outros estados. Sua proposta baseia-se na interação de saberes nos espaços família – escola – comunidade, com foco na formação integral do jovem. Neste artigo nos propomos a refletir acerca das condições adversas que se impõem aos camponeses a partir das cinco lógicas de produzir a não existência (SANTOS, 2003), assim como os contrapontos para cada lógica que, neste artigo, estamos relacionando à Pedagogia da Alternância, que será aqui apresentada com seus princípios, pilares e instrumentos pedagógicos específicos visando a formação integral da juventude rural.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; História da Educação.

* Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF (Brasil). Contato: simonerib@gmail.com.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF (Brasil). Contato: darieli.ilha@gmail.com.

*** Doutora em Educação. Docente na Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF (Brasil). Contato: dilenodustand@gmail.com.

EDUCATION IN ALTERNATION: OTHER LOGICS FOR EDUCATION IN THE FIELD

Abstract: The trajectory of Rural Education in Brazil is marked by disregard for those who have made and make of the countryside their space of living and working. The historical image that personifies the peasants shows them as people who live on the fringe, uncultured, backward, unrelated to modernity and who, therefore, need to be led to overcome this situation, above all, through educational processes disconnected from the realities of these people. However, they did not submit themselves or remain passive in face of this situation. One of the educational strategies that were forged by peasants was the Interchange Pedagogy. This began in France in 1935 when a countryside young man problematized the conventional school that did not meet the desires and demands of his living space. This generated a new school model that crossed borders and arrived in Brazil in 1969, beginning with Espírito Santo and Bahia and then extending to other states. Its proposal is based on the interaction of knowledge in the family-school-community spaces, focusing on the integral formation of the young person. In this article we propose to reflect on the adverse conditions imposed on the peasants from the five logics of producing non-existence (SANTOS, 2003), as well as the counterpoints for each logic that, in this article, we are connecting it to the Interchange Pedagogy, which will be presented here with its principles, pillars and specific pedagogical instruments objectifying at the integral formation of rural youth.

Palavras-chave: Interchange Pedagogy; Rural Education; History of Education.

* * *

Estudara nos livros demais.
Porém aprendia melhor no ver, no ouvir,
No pegar, no provar e no cheirar.
(Manoel de Barros)

Palavras introdutórias

O paradigma moderno da ciência mudou a forma de vida das pessoas, impondo conceitos, novas formas de pensar e construir conhecimentos. A lógica capitalista atrelada a esse paradigma

condicionou os diversos aspectos da vida cotidiana à propriedade privada e à monocultura: uns têm e outros não. Pode-se dizer que tal contexto é aplicado também à produção de conhecimentos e à imagem que se produziu de alguns grupos sociais, já que uns são considerados “melhores, superiores” em relação a outros. É óbvio que os outros, por serem considerados fora dos parâmetros ditados pela lógica excludente, são esquecidos, invisibilizados pelas políticas públicas que deveriam assegurar qualidade de vida a todos.

Durante séculos, os povos que vivem no campo sofreram essa invisibilização, já que o conceito de moderno e desenvolvido aplicava-se somente ao urbano industrializado e como razão única, a produzida pelo conhecimento científico. Santos (2003) nos propõe questionarmos a razão que se reivindica como única forma de racionalidade, uma monocultura racional que se afirma sobre uma lógica da não-existência de qualquer outra forma de razão onde o que não existe é, na verdade, produzido como não existente a partir do que o autor nomeia lógicas ou modos de produção da não-existência.

A partir desta problemática inicial nos propomos a refletir acerca das condições adversas que se impõem aos camponeses a partir das cinco lógicas de produzir a não existência (SANTOS, 2003), assim como os contrapontos para cada lógica que, neste artigo, estamos relacionando à Pedagogia da Alternância, que será aqui apresentada com seus princípios, pilares e instrumentos pedagógicos específicos visando a formação integral da juventude rural.

E por que as Escolas Famílias Agrícolas configuram-se como um espaço de resistência às lógicas da não existência? Antes de responder mais detalhadamente a essa pergunta é preciso trazer à discussão a conceituação de Santos (2003) a esse respeito, detalhando cada uma das cinco lógicas.

As escolas famílias agrícolas como espaços de resistência

A primeira lógica é a da monocultura do saber e do rigor do saber que transforma a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e qualidade estética. (SANTOS, 2003). Tudo o que não se enquadra nestes critérios inexistente, assumindo a forma de ignorância ou de incultura. Esta lógica se qualifica na preponderância de um tipo de conhecimento e de uma forma de cultura. Se há algo que nos caracteriza enquanto humanos é a nossa capacidade de conhecer, de produzir cultura. Somos sujeitos cognoscentes, todos, sem exceção, somos capazes de produzir conhecimentos. Então em que se baseia esta lógica da monocultura do saber? Um dos pilares da sociedade ocidental capitalista é a propriedade, então que graça teria produzir conhecimento se é algo que todo mundo faz? Era preciso estabelecer categorias, tipos, padrões a partir dos quais o conhecimento humano pudesse, assim como tudo mais, virar mercadoria. A razão é o que separa, então, os diferentes tipos de conhecimentos e os hierarquiza, segundo o uso menor ou maior da mesma. A forma como concebemos o mundo e como nos concebemos neste mundo, como produzimos e julgamos o conhecimento é uma criação fundada com a racionalidade moderna. Estamos tratando da razão, ou melhor dizendo, da racionalidade moderna que tem como prerrogativa a busca pela única verdade, pelo conhecimento absoluto, pela totalidade. Até porque a razão, enquanto capacidade humana não surge com a modernidade, o que surge é “a fábula da razão pura, que apresentou uma razão desligada do corpo, do afeto, da fé, do desejo, da história, dos outros, das narrações e das práticas vitais” (NAJMANOVICH, 2003, p.37).

A segunda lógica de produção da não-existência é a da monocultura do tempo linear. Esta considera que a história da humanidade só tem um único sentido e uma única direção conhecidos (SANTOS, 2003). A linearidade do tempo tem como referência aqueles que estariam na frente, ou seja, “os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam” (SANTOS, 2003, p.744.) Os que ainda não chegaram lá, ou que não seguem esta direção e sentido são os primitivos, tradicionais, pré-modernos, simples, obsoletos, subdesenvolvidos.

A visão de que sociedades e culturas inteiras sejam “atrasadas” se baseia na postura que reconhece no diferente, não a alteridade, mas a ausência. O outro é diferente de mim, então, não é. Incorporar a ideia de um mundo em desenvolvimento significa conceber que “alguns” são a referência a partir da qual “os outros” vão se pautar.

O processo de colonização brasileiro nos vinculou ao mundo ocidental capitalista moderno o que teve grande influência na forma como foi se dando a organização social, política e econômica do país. O mundo não-europeu era considerado atrasado pelos colonizadores (brancos, europeus, capitalistas), os quais esperavam das colônias que estas imitassem a organização social europeia. “Para que aqueles que constituem dois-terços da população mundial atual possam pensar em desenvolvimento – é preciso em primeiro lugar que se vejam como subdesenvolvidos, com o fardo total de conotações que o termo carrega.” (ESTEVA, 2000, p.61).

As bases do eurocentrismo tiveram início na Europa Ocidental de meados do século XVII na pretensão de torná-la o centro do mundo moderno. É concebido como “uma perspectiva hegemônica de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p.246). Essa racionalidade, mesmo que não representasse a totalidade dos povos europeus constituiu-se dominante sobre todas as populações do planeta, colonizando e subjugando outras perspectivas e formas de produzir conhecimento e cultura, outras histórias, memórias, experiências e subjetividades. Esse processo acontecia por meio da negação das próprias identidades históricas, ou seja, da desapropriação dos descobrimentos culturais e a repressão das produções de conhecimento próprias dos colonizados concomitantemente à aprendizagem forçada das variadas facetas da cultura dos dominadores, inclusive no âmbito subjetivo.

Com o mundo dividido entre os que eram desenvolvidos e os que não eram, a experiência ocidental tornou-se modelo universal os países colonizados, subdesenvolvidos. Compreende-se nesta

perspectiva que tal condição era apenas uma questão de grau que poderia ser compensada pelo projeto de desenvolvimento. Projeto este que deveria ser universalizado. Nesse sentido, o eurocentrismo é uma elaboração intelectual inerente ao processo de modernidade. A lógica do termo “moderno” refere-se ao avançado, ao racional-científico, ao novo. Nesse sentido, os europeus acreditavam que faziam parte do que seria a culminação de um processo civilizatório que iniciou com os povos “primitivos” ou colonizados. A trajetória destes e todos os elementos materiais e simbólicos criados ao longo de suas existências seriam o passado de um processo histórico que tem sua plenitude com os europeus, os mais avançados da espécie. Daí a relação direta com o termo modernidade. Esse mito evolucionista converge com uma visão dualista que pressupõe hierarquizações: primitivo/civilizado, tradicional/moderno, mágico-mítico/científico, irracional/racional e justifica a naturalização da desigualdade e a consequente dominação colonial e hegemônica eurocêntrica. A partir desse conceito surgem formas históricas e globais de controle do trabalho, de recursos e de produtos relacionados ao capital, condição que justificaria a divisão social do trabalho.

O campesinato, seja em suas origens, seja em seu desenvolvimento histórico não constitui uma classe capitalista (PINTO, 1985). Isso não significa dizer que a cultura camponesa esteja imune ao desenvolvimento capitalista ou que esteja à margem de um processo de desenvolvimento que a levaria ao desaparecimento, mas apenas que em suas características mais gerais há contradições entre a lógica camponesa e a lógica capitalista que, em última análise, é a base do projeto de desenvolvimento do país.

A terceira lógica da não-existência é a da classificação social. Esta baseia-se na naturalização das hierarquias entre categorias sociais. A não-existência se reflete na classificação social por atributos que negam a hierarquia social. A inferioridade é produzida como natural e, portanto, insuperável (SANTOS, 2003).

Mignolo (2003) traz uma enorme contribuição a esta discussão ao afirmar que:

O privilégio epistêmico de que tirou partido o discurso da ciência é o seguinte: apesar de terem sido classificadas todas as diferentes crenças, cores de pele e práticas culturais no mundo, o lugar de enunciação a partir do qual se fizeram e refizeram todas as classificações foi uma variação do mesmo: homem, europeu e branco. (p. 652).

A definição de uma escala dominante é a quarta lógica de se produzir a não-existência. As diferenças foram estabelecidas a partir de um padrão e se refletem em tratamento desigual entre os diferentes. A definição de uma escala dominante é uma outra forma de se produzir a não-existência. Assim, cria-se o universal e o global. Como se a amplitude desejável, a meta a ser alcançada fosse o alcance mundial. A globalização em curso reforça esta ideia e reduz as experiências que não trazem em si a lógica expansionista. Assim, a não-existência assume a forma do que é particular e local. A escala dominante se reflete na busca pela totalidade (alcançar o todo) e pela homogeneização (fazer com que tudo seja igual).

A quinta e última lógica da não-existência apontada por Santos (2003) é a lógica produtivista. Na lógica da produtividade maximizada – a não-existência é improdutiva – quando se refere à natureza qualifica esta como estéril e quando se refere aos trabalhadores os qualifica como preguiçosos. Esta é a lógica que promoveu no Brasil, na década de 1970, a modernização da agricultura, através da Revolução Verde¹, como condição para o progresso cujo objetivo era, em última análise, o aumento da produção a qualquer preço, mesmo que isto significasse desrespeito às pessoas e à natureza. O que está sendo invisibilizado é que apesar de todo investimento na modernização da agricultura, todo o investimento na produção de monoculturas, a fome ainda é um mal que assola os pobres do mundo.

¹ A Revolução Verde fundamentou-se na melhoria da produtividade agrícola através da substituição dos moldes de produção local ou tradicional por um “pacote tecnológico” que envolvia um conjunto homogêneo de práticas. Estas incluíram o uso de variedades geneticamente melhoradas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, irrigação e motomecanização gerando as condições necessárias à implantação de sistemas monoculturais (EHLERS, 1999, p.32).

Os modos de produção (lógicas) da não-existência – são manifestações da mesma racionalidade (monocultura racional). A realidade não pode ser reduzida ao que existe numa dada racionalidade. A não-existência não aparece como alternativa por que é o que falta, a ausência, são as partes desqualificadas de totalidades homogêneas: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo. Todos estes adjetivos são utilizados ao se fazerem referência aos camponeses.

De modo geral, estamos todos inseridos nos modos de vida circunscritos pela lógica capitalista, quando uma alternativa a este modo de vida se mostra possível, isto se configura em uma ameaça à ordem que, para manter a estrutura de poder/saber dominante, precisa ser desqualificada ou invisibilizada.

Um dos modos a partir dos quais as opções construídas no campo tem sido desqualificadas é a produção de um discurso comparativo que concebe o campo como o lugar da falta: falta da alta cultura, falta escola, falta higiene, falta políticas públicas etc. mas é também o lugar da natureza, bucólico, dos indivíduos puros, sem malícia. É uma relação de sentidos ambivalentes de admiração e repulsa, de atração e medo, de afastamento e apropriação, mas que se prestam a continuar invisibilizando os sujeitos do campo.

Dialogando com as ideias de Santos (2003) sobre os modos de produzir a não-existência e das alternativas metodológicas para superar as totalidades homogêneas, acreditamos ser possível refletir sobre os conhecimentos camponeses materializados nas práticas das Escolas Família Agrícolas (EFAs) que têm como método e referência de trabalho a Pedagogia da Alternância. Isso porque essa proposta pedagógica traz consigo uma trajetória histórica e revolucionária dos agricultores e agricultoras ligados a movimentos sociais do campo, que resolveram trilhar seus próprios caminhos e criar alternativas para dar visibilidade aos seus conhecimentos e principalmente para criar a escola por eles desejada. A maioria das EFAs é fruto de associações de famílias de agricultores, lideranças do meio rural, profissionais e entidades envolvidas com o Desenvolvimento Rural Sustentável que, por meio de escolarização e qualificação profissional, visam fortalecer

os agricultores e as agricultoras em regime de trabalho familiar, por sua importância social, econômica, política, ecológica e cultural.

Caminhada histórica: da França ao Brasil

As primeiras experiências de alternância iniciaram na França na década de 1930 expandindo-se a seguir por outros países da Europa. As *Maison Familiares Rurales* (MFR) surgiram como um contraponto ao modelo de escola vigente, que não atendia aos anseios da população campesina.

A voz à problemática foi dada por um jovem que, após concluir os estudos primários recusou ir à escola convencional por considerá-la fora do seu contexto. A escola não estabelecia nenhuma forma de articulação com o trabalho e o modo de vida dos camponeses e por isso o jovem não tinha motivação alguma para frequentá-la, pois queria ser agricultor como seus familiares. A partir do diálogo do pai deste jovem com o padre da aldeia, surge a ideia de compartilhar essa inquietação com outros camponeses que estavam passando pela mesma situação. Tal iniciativa origina em 1935 no sudoeste da França a primeira *Maison Familiale Rurale*, onde os jovens seriam orientados pelos pais durante 3 semanas trabalhando em suas propriedades e por uma semana, estudariam na casa paroquial. (RIBEIRO, 2010).

As EFAs e sua Pedagogia da Alternância espalharam-se pelo mundo e chegaram ao Brasil em 1969 no Espírito Santo através do padre jesuíta italiano Humberto Pietrogrande, que surpreendeu-se com a difícil condição socioeconômica dos agricultores familiares deste estado e decidiu fazer algo para alavancar o desenvolvimento econômico, religioso, cultural e social (ARAÚJO, 2007). Logo, as articulações lideradas pelo padre Humberto, tanto por organizações como por associações, começaram a dar visibilidade às EFAs que chegaram primeiramente ao estado da Bahia, mas que pouco a pouco foram se espalhando pelo Brasil. No início, funcionavam na

informalidade, sem regulamentação dos órgãos competentes. Na década de 70 as EFAs passam pelo processo de formalização e expansão. Em 1982, surge a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), fortalecida a partir dos anos 90 e articulada às associações regionais.

O ponto de partida para a Pedagogia da Alternância foi o esforço para a construção e consolidação da “ideia de uma Escola realmente para o meio e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico” (NOSELLA, 1977, p. 18). Interessa-nos esse fato porque acreditamos ser esta uma das características que vem desde a origem das EFAs e que garante a sua permanência: ela é pensada, nascida e criada como uma demanda dos camponeses, misturando os sentidos de necessidade e pertencimento a uma escola realmente deles, que vai ao encontro de suas necessidades, ou seja, uma escola vinculada à vida do campo. As diretrizes da Pedagogia da Alternância aliadas a participação das famílias/comunidades e ao ideário de formação integral e do desenvolvimento local e participativo formam a base das EFAs. A diversidade das propostas pedagógicas que partem dessa base leva a novas práticas e traduzem novas lógicas.

Proposta pedagógica – as práticas nas EFAs e as lógicas de produção de existência

As diferentes finalidades da alternância, seja como estratégia de inclusão escolar no meio rural com ênfase do estudante na atividade familiar produtiva ou como estratégia de qualificação profissional com ênfase no subsídio técnico na agricultura familiar revelam um aspecto comum: a valorização das experiências de alternância enquanto uma escola e uma educação vinculada às condições de vida, interesses, necessidades, e desafios enfrentados pela população rural.

A Pedagogia da Alternância é utilizada como forma de resgatar a cultura de vida e de promover os adolescentes, jovens e adultos do campo, integrar no processo educativo suas famílias, e assegurar uma formação que favoreça a permanência no meio que lhes é próprio. Faz-se alternâncias geralmente em intervalos de quinze dias na escola e quinze dias na família, valorizando o meio sócio familiar, com o intuito de que o conhecimento seja construído na interpretação e mergulho da própria realidade e da práxis. A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e articulado ao tempo familiar, buscando a interação da teoria e da prática. O trabalho e as experiências no meio sócio familiar integram o currículo e constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA. Dessa maneira, a Pedagogia da Alternância conjuga momentos de aprendizagem em períodos distintos e ligados entre si, permitindo que a escola seja a continuação da vida. Neste sentido identificamos a primeira contraposição à lógica da não-existência de monocultura do saber, a ecologia de saberes que questiona a monocultura do saber e do rigor científico pela identificação de outros saberes e outras lógicas. “Não há ignorância em geral nem saber em geral, toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular.” (SANTOS, 2003, p. 747). Na Pedagogia da Alternância:

É o diálogo entre o saber sistematizado e o saber popular em que o educando e a sua realidade são o foco central do processo ensino-aprendizagem. Não existe alternância sem uma integração da família e do meio socioprofissional em que a escola está inserida. A organização das famílias, profissionais e instituições asseguram a originalidade desta pedagogia (PASSOS E MELO, 2012, p. 244).

O diálogo entre os tipos de conhecimento requer a consciência de incompletude de todos os conhecimentos e não se dá na disputa, na tentativa de sobreposição ou na perspectiva de que um vá se tornar o outro, mas na perspectiva de que “práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (SANTOS,

2003, p.747). Ou como nos diz Freire (1983, p. 52) o que se pretende com o diálogo “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”.

A possibilidade da coexistência pressupõe que nenhum conhecimento é mais ou melhor do que o outro, que nenhum conhecimento é exclusivamente de um grupo social e que todo e qualquer conhecimento precisa estar disponível para que se cumpra aquilo que Paulo Freire chama de leitura do mundo (2006).

Busca-se com esse movimento não apenas a fixação do jovem no campo através da possibilidade do acesso à escola, mas, fundamentalmente, conscientizá-lo de sua função política junto à história do seu grupo social. Estas escolas têm como centro de seu trabalho a formação integral do ser humano, a qualificação profissional dos jovens e a organização comunitária, valorizando os laços familiares, a herança cultural e o resgate da cidadania.

O modelo educacional utilizado pelas EFAs identifica e dá suporte ao tipo de trabalho realizado. Inclusive, algumas lideranças do Movimento pró-EFA defendem a ideia de um sistema educacional, pois têm gestão administrativa e pedagógica própria, assim como metodologia específica organizada em instâncias locais, regionais, nacional e internacional. A Pedagogia da Alternância aparece como forma integrativa entre o meio familiar, o meio sócio profissional e o centro escolar. Enquanto metodologia educativa a alternância consiste na articulação entre o tempo escola e o tempo comunidade. Segundo Gimonet (2015, s/p):

Com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade.

As sociedades são constituídas por várias temporalidades. O tempo linear não é o único nem mesmo o mais predominante.

Romper com esta ausência (de outras temporalidades) liberta as práticas sociais da condição de resíduos e possibilita seu desenvolvimento autônomo. E neste sentido, a Alternância se contrapõe à lógica da monocultura do tempo linear e avança na construção da ecologia das temporalidades (SANTOS, 2003).

Outra característica da Pedagogia da Alternância que vai de encontro à lógica da não-existência de classificação social é a não homogeneização dos sujeitos. Gimonet (2015) identifica a Alternância como uma pedagogia da pessoa que supõe sempre uma singularidade de percurso e de ações de personalização e de socialização, mas sem configurar uma contradição. O referido autor também reafirma que o desafio da Pedagogia da Alternância “reside em criar unidade sem uniformidade. O que supõe uma parceria, uma rede de pessoas dedicadas com ideias próximas e não atores isolados, justapostos ou dependentes dos outros” (s.p). Considerando que para construir a ecologia dos reconhecimentos é preciso superar a desqualificação dos sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos que, de modo geral, pressupõem práticas e saberes também pré-estabelecidos. Assim, na Alternância busca-se reconhecer a diferença enquanto tal. Somos todos diferentes e todos temos práticas e saberes que são importantes para a compreensão e mudança da sociedade.

E nesta direção também podemos revelar outra faceta da Alternância que é a ênfase no local e no particular sem, no entanto, desvincular-se do contexto mais amplo e das reflexões dele decorrentes. É no uso dos instrumentos que podemos evidenciar melhor como a Alternância se opõe à lógica das escalas dominantes. O sucesso desse método está na utilização dos seus dispositivos pedagógicos, os Instrumentos da Alternância, porém entendemos que esses instrumentos devem se adequar ao tempo e espaço em que serão implementados. Esses instrumentos promovem o diálogo entre o meio sócio profissional e o meio escolar. Os processos educativos nas EFAs utilizam principalmente o Plano de Formação, o Plano de Estudo, Motivação para o Plano de Estudo, Colocação em Comum, o Caderno da Realidade, as Viagens e Visitas de Estudo, as Intervenções Externas, o

Caderno de Acompanhamento da Alternância, Estágios, visitas às Famílias, Cadernos Didáticos e Projeto Profissional do jovem.

O Plano de Formação corresponde ao Plano de Curso das escolas técnicas Estaduais e Federais. Nele, as temáticas escolhidas pelas famílias, segundo as suas necessidades, são agrupadas a partir de eixos geradores. Cada temática é trabalhada por um Plano de Estudo, que, organizado pela Pedagogia de Projetos, é aplicado em forma de pesquisa de campo. Esse instrumento destina-se basicamente à análise da realidade.

O trabalho tem início no meio escolar com a Motivação do Plano de Estudo, onde são trabalhadas as ideias centrais e gerais do tema, assim como a orientação para a pesquisa destinada ao meio sócio familiar. No retorno à escola, a Colocação em Comum faz a interlocução das alternâncias formativas. Num momento coletivo, as pesquisas são discutidas sob perspectiva de articular a utilização dos outros instrumentos componentes desse método educativo. Dessa forma, as observações, descobertas e dúvidas são encaminhadas às disciplinas pela mediação das Viagens e Visitas de Estudo, das Intervenções Externas – geralmente feitas por agricultores da própria Associação ou técnicos de entidades parceiras – e dos estágios.

O Caderno de Acompanhamento da Alternância e o Caderno da Realidade são instrumentos de memória das alternâncias vivenciadas. As visitas às famílias são feitas com a intenção de acompanhar o estudante no meio sócio familiar e garantir apoio técnico às produções familiares. O Projeto Profissional do Jovem é uma forma de proporcionar um projeto personalizado de profissionalização.

Este conjunto de instrumentos, na perspectiva de um ciclo de aprendizagem, estabelece vínculos entre os processos da prática e da teorização. A prática é entendida como lugar da observação reflexiva, e os encontros modulares como lugar da abstração, formalização e conceitualização. Assim, a volta à prática, ou as voltas ao meio sócio familiar possibilitam as experimentações ativas em vista da transformação desse e de si mesmo.

Desta forma, destacamos o processo pedagógico, que não é apenas pedagógico, mas eminentemente político, avançando na construção daquilo que Santos (2003) chama de ecologia das trans-escalas. É recuperando nas experiências locais aquilo que ainda não é fruto da globalização hegemônica, identificando e recuperando práticas e saberes ainda não integrados ao globalismo localizado.

De certo, pensando a Educação do Campo, em termos de escolarização e qualificação profissional dos adolescentes, jovens e adultos, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância atende bem às suas especificidades. Proporciona uma educação consciente da sua intencionalidade política, pois busca meios para fortalecer a agricultura familiar. Essa opção política é construída também nos currículos trazendo disciplinas como Filosofia, Sociologia e Extensão Rural, Cooperativismo e Associativismo, Projeto Profissional do Jovem. Além disso, as demais disciplinas da Parte Diversificada e Base Nacional Comum são ministradas a partir de concepções voltadas para a agroecologia e a sustentabilidade das práticas agrícolas, em oposição à agricultura convencional. Contrapondo-se, portanto, à ecologia da produtividade. Ao basear-se na recuperação e visibilização dos sistemas alternativos de produção na Alternância se opõe diretamente ao paradigma do desenvolvimento e do crescimento econômico.

Considerações finais: da negação à existência

Desde a França de 1935 até o Brasil nos dias atuais, o protagonismo dos camponeses revela-se como uma das estratégias de luta em meio ao descaso de um Estado que se move pelos interesses do capital e de seus detentores. Ao pensar e executar a proposta política e pedagógica das EFAs, os camponeses e os educadores envolvidos revelam lógicas de produção e manutenção de suas existências fincadas no campo...Um campo que para eles é rico não somente pelos elementos naturais e por ser a base de onde sai a sua produção, mas também

porque ali famílias se unem para trabalhar; crianças; adolescentes e jovens crescem concebendo-o como um espaço de aprendizagens; culturas são expressas e reproduzidas de geração a geração; saberes e conhecimentos são produzidos; tempos são redefinidos, a natureza é respeitada.

As EFAs têm o potencial de aliar o conhecimento às práticas e aos tempos das populações e do campo à sua volta. Sua organização participativa abre espaço para a construção coletiva onde família e comunidade são parte integrante da escola, que não é um espaço alienado onde os muros possam separá-la do mundo, bem ao contrário, é uma escola viva porque todos se sentem parte e responsáveis por ela. Todo conhecimento é válido e todos os tempos/espços seguem esse fundamento.

A proposta da EFA funciona justamente porque os sujeitos envolvidos partiram, através da mobilização social inspirada nas suas realidades, como diria Freire (2005), da sombra opressora ao transformar da consciência. Superando a inexperiência democrática através da participação, criam novas relações entre si e com a terra, geram uma nova escola com suas próprias mãos visando um novo projeto de sociedade. Isso fica evidente porque participar significa

“tomar parte em”, o que quer dizer que as pessoas participam quando se incorporam ao grupo, com alguma margem para decidir sobre o que será feito. Assim compreendida, a participação significa a impressão de sentido às ações dos indivíduos, desalienando-os, tornando-os protagonistas de sua própria história (LIMA, 2007, p.100).

Protagonismo que caracteriza a resistência dos camponeses que insistem em ficar no campo e por isso criam e recriam táticas de permanência e resistência. A união se efetiva através da participação que, na proposta das EFAs, é um elemento fundamental que garante seu funcionamento e manutenção.

Por fim, destacamos que os modos de produção (lógicas) da não-existência são manifestações de uma racionalidade (monocultura racional). No entanto, a realidade não pode ser reduzida ao que existe

numa dada racionalidade. Ao se pautar na construção das ecologias a Alternância denuncia e se opõe às lógicas da não-existência e desse modo, já vem trilhando o caminho para construção de outras ideias, outras vozes, outras formas de ver, sentir e conhecer o mundo. E para isso e com isso, superar a invisibilidade e acreditar na própria capacidade de sonhar e de fazer dos sonhos realidade. Transformar isso em projeto coletivo é a utopia que nos move.

* * *

Referências

- ARAÚJO, Fatima Maria Leitão. Luzes para a instrução do Brasil Rural dos anos de 1930. *O Público e o Privado*, nº10, Jul/Dez de 2007.
- EHLERS, E. Agricultura Sustentável – origens e perspectivas de um novo paradigma. 2ª ed. Guaíba: Livraria e Editora Agropecuária, 1999.
- ESTEVA, G. Desenvolvimento. In: SACHS, W. *Dicionário do Desenvolvimento – guia para o conhecimento do poder*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 29ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Extensão ou Comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira*. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A experiência das Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf> acesso em 28 de janeiro de 2016.
- LIMA, Elianeide Nascimento. A participação dos pais e da comunidade na Pedagogia da Alternância: a experiência da Escola Família Agrícola. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Educação na alternância: cidadania e inclusão no meio rural brasileiro*. Goiânia: Ed. da UCG, 2007. p. 99-119.

- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto, Edições Afrontamento, 2003.
- NAJMANOVICH, Denise. O Feitiço do Método. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Método Métodos Contramétodo*. São Paulo, Cortez, 2003.
- NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas famílias agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). PUC/SP, São Paulo, 204 p.
- PASSOS, M.G.; MELO, A.O. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. IN: GHEDIN, E. *Educação do Campo. Epistemologia e práticas*. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p.237-270.
- PINTO, J. B. A Educação de Adultos e o Desenvolvimento Rural. In: BORDENAVE, J. D. & WERTHEIN, J. *Educação Rural no Terceiro Mundo – experiências e novas alternativas*. Tradução de .2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho e Educação. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo, Editora Expressão Popular. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). *Conhecimento Prudente para uma vida decente. Um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto, Edições Afrontamento, 2003.

Recebido em 13 de setembro de 2017.
Aprovado em 11 de janeiro de 2018.