

Artigo

Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância

Life and knowledge construction in the Pedagogy of Alternation

Milene Francisca Coelho Sobreira¹

Universidade Federal de Viçosa, UFV, Brasil

Lourdes Helena da Silva²

Universidade Federal de Viçosa, UFV, Brasil

Resumo

A Pedagogia da Alternância tem se destacado nas últimas décadas no Brasil, principalmente no interior do movimento de Educação do Campo. Apesar de sua importância e seu uso em expansão, ainda são escassas as pesquisas que enfocam a temática da construção do conhecimento na dinâmica pedagógica da alternância. É, neste contexto, que o presente trabalho tem, como objetivo, iniciar uma discussão sobre a centralidade da vida na Pedagogia da Alternância e como esta centralidade reflete num modo novo de compreensão do processo de construção do conhecimento. Na operacionalização deste propósito, realizamos um resgate histórico da origem e da expansão da Pedagogia da Alternância, destacando em sua gênese e, principalmente, nas experiências brasileiras de formação por alternância, a dinâmica como com a qual o conhecimento vem sendo proposto nessa prática pedagógica. Nossas análises indicam que a realidade e a vida são elementos desencadeadores na constituição da Pedagogia da Alternância e de sua forma de compreensão do processo de construção do conhecimento. Particularmente na sociedade brasileira, o diálogo das experiências de formação por alternância com os ideais pedagógicos de Paulo Freire e do movimento da Educação do Campo tem gerado inúmeras e diferentes experiências educativas que, como elemento comum, assumem uma perspectiva de que o conhecimento deve ser construído a partir da vida, na relação dialética entre ação e reflexão.

Palavras-chave: Educação do campo, Alternância, Processos educativos.

Agência de fomento: Capes

Abstract

The Pedagogy of Alternation has emerged in Brazil in recent decades, mainly within the movement of Field Education. Despite its importance and use in expansion, there is still little research focusing on the thematic of knowledge construction in the dynamics of pedagogical alternation. In this context, the present study aims to initiate a discussion on the centrality of life in the Pedagogy of Alternation and how this centrality reflects a new way of understanding the process of knowledge construction. In order to operationalize this purpose, we conducted a historical review of the origin and expansion of Pedagogy of Alternation, focusing on its

1 Mestrado em Educação - Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professora da Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del-Rei, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa e especialização em educação pela Universidade Federal de Lavras. Email: milenefranciscacoelho@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Possui pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação, da Fundação Carlos Chagas; Bolsista do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG e Bolsista Produtividade do CNPq. Email: lhsilvaii@gmail.com

genesis and, mainly in the Brazilian experiences of formation by alternation, on the dynamics in which the knowledge in this pedagogical practice is being proposed. Our analyses indicate that reality and life are elements that trigger the formation of alternating pedagogy and the way of understanding the process of knowledge construction. Particularly in the Brazilian society, the dialogue between the training experience by Alternation and pedagogical ideals of Paulo Freire and the movement of Field Education have generated numerous and different educational experiences which, as a common element, assume the perspective that knowledge must be constructed from life, in the dialectical relationship between action and reflection.

Keywords: Field education, Alternation, Educational processes.

Introdução

O movimento da Educação do Campo, que luta por uma educação e uma escola embasadas na práxis, orientadas para a transformação e emancipação social, tem possibilitado o surgimento e a implantação de inúmeras experiências educativas que, a despeito de suas diferenças e especificidades, buscam afirmar um “jeito novo” de fazer educação, de fazer escola. Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância tem sido considerada uma das estratégias com forte potencial pedagógico para a efetivação dos princípios da Educação do Campo.

Assim, existem atualmente no Brasil diversas experiências educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância como estratégia central de seus projetos pedagógicos. No conjunto destas experiências, destacam-se as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) como iniciativas pioneiras em nossa sociedade, responsáveis pela criação da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) (SILVA, 2010).

Além dos CEFFAs, existem outras experiências na Educação do Campo que, mesmo assumindo outra denominação, utilizam como perspectiva pedagógica a Alternância de tempo escola e tempo comunidade, a exemplo da Via Campesina no Rio Grande do Sul, da Fundação Ensino e Pesquisa (FUNDEP), do Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), entre outras. Acrescente-se, ainda, a existência de um número cada vez maior de programas governamentais no âmbito da Educação do Campo que também utilizam a Alternância como eixo articulador de suas propostas pedagógicas, como os Programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Residência Agrária, Licenciatura da Educação do Campo, entre outros.

Entretanto, apesar desta expansão, que indica o potencial da Pedagogia da Alternância em nossa sociedade, ainda é escassa a produção acadêmica sobre essa dinâmica pedagógica, principalmente em termos de estudos que busquem compreender as nuances do processo de construção do conhecimento na formação por alternância. Assim, com o propósito de contribuir para ampliar a compreensão sobre a Pedagogia da Alternância, o presente trabalho visa analisar, ao longo da história dos Centros Educativos de Alternância, como a vida foi se constituindo um dos princípios centrais desta proposta pedagógica, orientando um modo próprio de compreensão e operacionalização do processo de construção do conhecimento.

Na organização do presente artigo, inicialmente revisitamos as origens das primeiras experiências em alternância, identificando a gênese de uma dinâmica

educativa que assume a vida como ponto de partida do processo de construção do conhecimento. Na sequência, apresentamos o processo de expansão mundial da pedagogia da alternância, enfatizando o surgimento das experiências brasileiras de formação por alternância. Ao final, buscamos identificar e analisar alguns elementos que possibilitam compreender o processo de construção do conhecimento no CEFFAs.

As Experiências Francesas de Alternância: Gênese de uma nova dinâmica de construção do conhecimento?

A Alternância como prática educativa teve início em 1935, na região sudoeste da França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR). Essa experiência educativa nasceu da necessidade de criar uma alternativa de formação que possibilitasse ao jovem do meio rural continuar seus estudos, sem ter que abandonar o meio rural. O momento histórico no qual foram criadas as MFRs foi entre as duas grandes guerras, um período de reconstrução social e econômica da sociedade francesa, no qual o Estado tinha como prioridade o processo de modernização e o desenvolvimento industrial, negligenciando, deste modo, o meio rural (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004; NASCIMENTO, 2005).

A realidade agrária da França de 1930, por sua vez, era marcada por um grande número de pequenas propriedades, que tinham como base a produção agrícola familiar. Os agricultores viviam, naquele contexto, uma situação de total abandono por parte do Estado, que não tinha interesse pelos problemas do homem do campo e, conseqüentemente, pela sua educação (SILVA, 2003). A prioridade educacional do Estado voltava-se exclusivamente para a escolarização urbana. Assim, os jovens do meio rural que pretendiam continuar os estudos tinham que optar entre sair do campo para obter formação escolar ou permanecer no meio rural e paralisar os seus estudos.

Nesse sentido, as famílias e os jovens vivenciavam um grande dilema. Embora houvesse o desejo e o reconhecimento da importância da formação escolar para seus filhos, havia também a necessidade destes permanecerem no campo, pois a mão de obra deles era imprescindível para as famílias no processo produtivo. Além disso, tanto era extremamente oneroso para as famílias a manutenção dos filhos no meio urbano, quanto era preocupante a saída dos jovens do campo, na medida em que representava a possibilidade deles romperem os vínculos com a cultura, com a tradição e com a terra (SILVA, 2003; GIMONET, 2007; GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

Diante dessa realidade que permeava a realidade de vida dos agricultores, um jovem francês apesar de ter um desempenho escolar satisfatório, estava desmotivado a continuar seus estudos e desejava abandonar a escola para trabalhar na propriedade da família. Esta falta de motivação fez com que seu pai procurasse o pároco da localidade, um indivíduo engajado no movimento sindical e de cooperativas agrícolas na região, para uma reflexão sobre a problemática que envolvia a formação escolar dos jovens naquele contexto. Ambos concordavam sobre a importância do saber escolar na formação do agricultor, mas compreendiam, também, que os conhecimentos práticos necessários para os jovens que almejavam continuar trabalhando com agricultura poderiam ser aprendidos na propriedade agrícola (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003).

O dilema vivenciado pelo jovem também era compartilhado por tantos outros jovens agricultores, de maneira que a discussão iniciada pelo pai dele e pelo pároco

se expandiu e foi sendo ampliada com a participação de outros agricultores da localidade, também preocupados com a formação de seus filhos. Foi desta mobilização e das reflexões construídas pelos agricultores da região, sempre orientada pela busca de uma formação escolar adequada para os jovens do meio rural, que teve início a proposta de uma alternância que viria, posteriormente, a se constituir em um modo original de conceber e operacionalizar o processo de construção do conhecimento.

Primeiramente, a alternância foi proposta como um modo de organização do processo educativo capaz de conjugar a aprendizagem da prática agrícola realizada nas propriedades rurais e a formação escolar realizada pelos jovens na casa paroquial, realizada sob a forma de internato. Assim, os jovens passariam três semanas em suas propriedades, em um aprendizado prático com os seus pais, e uma semana em formação escolar na casa paroquial (SILVA, 2003).

Começou a se esboçar, assim, um dos traços fundamentais do projeto de formação de jovens rurais, posteriormente denominado de *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), que alternava os tempos e espaços do trabalho prático na propriedade agrícola e da formação teórica na escola. Entretanto, Silva (2003) destaca que os organizadores da primeira experiência das MFRs não tinham consciência de que inauguravam ali uma proposta educativa original, que seria posteriormente denominada Pedagogia da Alternância; o objetivo da criação da *Maison* era apenas de organizar uma estratégia que possibilitasse aos jovens a continuidade de seus estudos.

A reflexão dos promotores da primeira experiência versara sobre as causas de falta de interesse do jovem agricultor para os estudos clássicos, sobre suas necessidades de formação, jamais sobre a questão da formação em alternância. Os responsáveis ignoravam esse termo e não estavam conscientes de que eles inauguravam uma organização de formação que iria se tornar o suporte de todo um método (CHARTIER 1986 apud SILVA, 2003, p. 46).

Neste sentido, a novidade na forma de organização do processo de construção do conhecimento, que surgiu com a proposta e as ações do grupo de agricultores do sudoeste da França, a princípio, não foi percebida por eles como uma nova proposta educativa. Entretanto, foi naquele momento que foi lançado o germe do que viria a se constituir no futuro uma nova perspectiva de produção de conhecimento.

Apesar desse viés aparentemente “espontâneo” que orientou o surgimento da primeira experiência de alternância, autores como Silva (2003), Gimonet (2007) e Queiroz (2004), analisando as raízes mais remotas desta experiência inicial, revelam que suas origens advieram de um movimento dos agricultores franceses, do início do século XX, realizado no terreno do catolicismo social. Conforme revela Silva (2003), a maioria das famílias envolvidas com a criação da primeira MFR era integrante de Sindicatos inspirados pelos ideais do movimento do Sillon, cujo princípio era a defesa da democracia como condição para o progresso social. Tal movimento foi o grande inspirador do sindicalismo agrícola francês, estimulando a solidariedade e a ação comunitária como princípios fundamentais da organização dos agricultores. Também foram esses princípios que, posteriormente, orientaram a criação do movimento da Juventude Agrícola Cristã (JAC) que, por sua vez, marcou fortemente o sindicalismo

agrícola da França e, conseqüentemente, as lideranças envolvidas na construção das MFRs.

É nessa trama de relações com os movimentos inspirados pelo Catolicismo Social, associada à situação de abandono dos agricultores franceses, que emergiu uma cooperação das famílias em torno de um projeto educativo para seus filhos, o que, de certo modo, representava, também, um projeto visando o desenvolvimento da região.

Analisando essa trajetória, o desenvolvimento e os princípios orientadores das experiências francesas, Silva (2003) identifica três aspectos que orientaram a perspectiva e dinâmica de construção do conhecimento das MFRs. São eles: uma alternativa de formação escolar baseada na necessidade dos jovens e, portanto, uma formação ligada à vida; a família como elemento propulsor e incentivador deste processo formativo; uma dinâmica de formação que alterna os tempos e os espaços educativos.

Embora não houvesse, naquele momento, uma compreensão mais profunda sobre estes aspectos do processo de formação dos jovens agricultores, eles representaram, para os envolvidos no movimento das MFRs, um despertar para a criação de um novo modo de organização do processo de construção do conhecimento, cujo ponto de partida foi, desde a sua origem, as necessidades da vida, do cotidiano, a realidade concreta, enfim, a práxis. Portanto, foi o mundo da vida com suas necessidades e condições concretas que constituiu o elemento primordial de orientação para a proposta dessa dinâmica de formação e de suas práticas educativas, conhecida atualmente como Pedagogia da Alternância.

A Alternância: um modelo pedagógico que emerge da vida

Uma das riquezas da alternância é ter sido gestada a partir da concretude da vida. É consenso entre os pesquisadores da temática, como Silva (2003), Queiroz (2004), Gimonet (2007), Nascimento (2005), Ribeiro (2008, 2010) e outros, que a Pedagogia da Alternância não nasceu pronta. Ela não só surgiu da necessidade de uma nova forma de organização do processo de formação dos jovens agricultores, como tem sido permanentemente reconstruída e reelaborada ao longo de sua história, em uma busca constante de praticar a interação ação e reflexão.

É neste sentido que Gimonet (2007, p.23) enfatiza que a proposta educativa gestada pelas MFRs não teve nenhuma referência institucional de modelo de escola e nem se originou do pensamento acadêmico; ela foi criada empiricamente em uma dinâmica de “invenção e implementação de um instrumental pedagógico que traduzia, nos seus atos, o sentido e os procedimentos da formação”. Todavia, pelo fato de as experiências francesas terem sido criadas na Europa, no período de efervescência da Escola Nova, autores como Nawroski (2010), Gimonet (2007) e Ribeiro (2010) consideram que, no decorrer do processo de consolidação do movimento das MFRs, as referências do escolanovismo, assim como de outros pensadores e pedagogos, contribuíram significativamente para o aprimoramento da concepção e da prática da alternância. Neste aspecto, é possível identificarmos na gênese da Pedagogia da Alternância um movimento dialético que, partindo da realidade e da experiência de vida e trabalho dos jovens agricultores, foi paulatinamente se consolidando no diálogo e na fundamentação teórica. Assim, o próprio desenvolvimento histórico

da Pedagogia da Alternância revela o movimento da práxis, que se realiza na busca permanente de articulação entre ação e reflexão.

Após a primeira experiência iniciada e, posteriormente, institucionalizada na região do sudoeste da França na década de 1930, houve uma significativa expansão das MFRs por todo o território francês. Neste processo, conforme destaca Silva (2003), a Secretaria Central da Iniciativa Rural (SCIR) teve um papel importante na difusão e divulgação da proposta de formação alternada dos jovens agricultores. Assim, em 1942, após sete anos da primeira MFR, já existiam na França 17 Centros de Formação por Alternância em funcionamento, atendendo em torno de 500 jovens aprendizes na formação de agricultores. Com o processo acelerado de ampliação das MFRs, foi se tornando necessária a proposição de princípios que orientassem a implantação destas experiências educativas. Foi com este propósito que em 1942 foi criada a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFR), cujos objetivos eram auxiliar a criação de novas MFRs e a preservação dos seus princípios originais (SILVA, 2003). Neste processo de ampliação das MFRs, a Pedagogia da Alternância foi se consolidando como uma forma peculiar de formação de jovens agricultores, favorecendo a emergência de um modo próprio e original de construção do conhecimento.

Revisitando a trajetória do movimento das *Maisons Familiales Rurales*, Silva (2003; 2012a) identifica diferentes momentos que marcaram a consolidação da Pedagogia da Alternância na França, analisando as características que possibilitaram com que, paulatinamente, fosse sendo delineado e aprimorado o processo e a dinâmica de construção do conhecimento desta proposta pedagógica. Assim, posteriormente à institucionalização das MFRs, a ação educativa proposta pelo movimento estava centrada no propósito de atendimento às necessidades de formação do jovem agricultor, visando à sua preparação para se tornar responsável pela propriedade e um militante engajado na melhoria da sua localidade. Nesta perspectiva, a formação global do jovem envolvia a formação geral e técnica. Já nesse primeiro momento, são identificados traços de um modo peculiar de construção do conhecimento, em contraposição às práticas de educação tradicional que, valorizando apenas a dimensão do conteúdo da formação, não valoriza outras dimensões do processo formativo (SILVA, 2012a).

Todavia, Silva (2003) destaca que, embora os objetivos das MFRs de uma formação global dos jovens estivessem bem definidos neste período, o mesmo não acontecia em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em seu interior, revelando um descompasso entre os objetivos propostos e a dinâmica pedagógica implementada na sua execução. Assim, segundo a autora, apesar das *Maisons* assumirem uma inovação na organização dos tempos e espaços educativos, a prática pedagógica dos monitores ainda era orientada pelos princípios da pedagogia tradicional.

Entretanto, a dinâmica da alternância, envolvendo o vai e vem do jovem entre a propriedade e a *Maison*, favoreceu para que os pais e os estudantes desenvolvessem questionamentos e confrontos frente à postura dos monitores que, herdeiros de uma prática pedagógica tradicional, se colocavam como os únicos detentores do conhecimento e, assim, orientavam procedimentos e técnicas agrícolas distantes da realidade de vida e de trabalho dos agricultores. As críticas, questionamentos e enfrentamento das famílias a esta postura tradicional dos monitores assumiu, naquele contexto, um

papel fundamental para uma avaliação e reorientação visando o aprimoramento da prática pedagógica das MFRs (SILVA, 2003).

Assim, questionados sobre suas práticas tradicionais, os monitores eram instigados a processos de reflexões que favoreciam para que muitos se tornassem mais conscientes da necessidade de consideração da realidade de vida e de trabalho dos jovens agricultores como o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem das MFRs. Em decorrência de uma paulatina compreensão dos monitores, assim como das famílias e dos jovens, foi sendo construído um consenso sobre a importância e necessidade de se privilegiar a realidade e a vida dos estudantes como elementos propulsores do processo de construção do conhecimento. Este momento histórico marcou um avanço significativo na dinâmica educativa da Alternância das MFRs.

Outro momento na trajetória histórica das *Maisons Familiales Rurales* que marca um avanço e aprimoramento da dinâmica de construção do conhecimento na formação por alternância foi a publicação de um documento pela UNMFRs, em 1943. Nesse documento buscava-se afirmar as características de um processo pedagógico orientado para uma articulação entre o mundo da vida e o mundo escolar. Assim, o documento afirmava como características essenciais da formação por alternância as necessidades de consideração da experiência dos jovens como ponto de partida de todo o processo pedagógico; de compreensão, pelos monitores, dessa experiência e de alternativas à melhoria; e de organização e orientação das experiências realizadas pelos jovens em suas propriedades, visando conscientizá-los de que a inovação implica em experimentar com seriedade e rigor, de maneira a possibilitar aos mais velhos a compreensão de que é sempre possível aprimorar as práticas e experiências existentes (SILVA, 2003, p. 55).

Analisando as características deste documento publicado pela UNMFRs em 1943, Silva (2003) o considera como sendo o “primeiro *approche* de uma pedagogia da alternância que possibilitasse realizar uma verdadeira integração entre o mundo vivido dos jovens e o mundo escolar” (2003, p. 54). Assim, em articulação com a alternância de tempos e espaços na formação dos jovens agricultores e o envolvimento e participação das famílias neste processo de formação, o reconhecimento da experiência vivida pelos estudantes em seu meio de vida sócio profissional como fonte primeira do conhecimento emergia, naquele momento, como o terceiro princípio da Pedagogia da Alternância praticada pelas *Maisons Familiales Rurales*.

Estabelecidos esses princípios, os anos posteriores a 1943 - particularmente o período entre 1945 a 1950, são considerados pelos estudiosos da Pedagogia da Alternância como tendo sido uma das fases mais ricas na formulação pedagógica das MFRs que, por sua vez, possibilitaram a criação dos principais instrumentos pedagógicos orientados para a implementação de uma verdadeira alternância³. Buscava-se, assim, através do desenvolvimento de um conjunto de dispositivos pedagógicos, consolidar uma proposta de formação na qual os processos de aprendizagens e a dinâmica de construção do conhecimento se realizam na articulação e integração do mundo da vida com o mundo da escola.

3 Ver sobre as classificações da alternância em Silva (2003), Queiróz (2004), Girod de l’Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983), Bachelard (1994), dentre outros autores.

Os instrumentos pedagógicos revelam, portanto, aspectos importantes da dinâmica de construção do conhecimento proposta pelas *Maisons Familiales Rurales* e da importância da vida nessa dinâmica educativa. Dentre os principais instrumentos pedagógicos que foram desenvolvidos e aprimorados por essas experiências educativas, podemos destacar o Caderno de Propriedade, o Plano de Estudos, as Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudo e a Colocação em Comum.

O Caderno de Propriedade, considerado um dos principais instrumentos da Pedagogia da Alternância, inicialmente denominado Monografia da Comunidade, tinha como objetivo estimular o jovem no exercício da observação e da coleta de informações sobre a história da realidade local na qual estava inserido. Esta pesquisa deveria envolver, além do jovem, os membros da família e da comunidade (SILVA, 2003). Todavia, tanto as dificuldades enfrentadas pelos jovens para a realização de suas pesquisas, quanto a falta de interesse deles nos aspectos históricos da realidade local já que seu maior anseio eram as questões relacionadas à produção agrícola e pecuária contribuíram para que a Monografia da Comunidade não se consolidasse como dispositivo pedagógico. Conforme destacam Silva (2003), Estevam (2003) e Queiroz (2004), estes fatores contribuíram para o surgimento da Monografia da Propriedade que, mais próxima dos interesses dos jovens e das famílias dos agricultores, veio a substituir a Monografia da Comunidade, com uma proposta de que a pesquisa realizada pelos estudantes tivesse como foco aspectos relacionados à produção agrícola e pecuária. Esta reorientação permitiu o maior envolvimento tanto dos jovens quanto das famílias, reforçando o princípio da parceria escola-família na formação por alternância (SILVA, 2003).

Foi nesse contexto que também foi criado o Caderno de Propriedade, visando à motivação dos jovens para maior engajamento nas atividades das unidades produtivas, de maneira a favorecer o diálogo e a interação entre as famílias, os jovens e os monitores. Esse instrumento se assemelha a um relatório no qual são organizadas e sistematizadas as informações quantitativas e qualitativas identificadas pelos estudantes sobre suas unidades produtivas e outros aspectos de suas realidades de vida e trabalho (SILVA, 2003; ESTEVAM, 2003). Desde 1940 o Caderno de Propriedade, segundo Silva (2003), foi considerado como sendo o instrumento central da alternância praticada pelas MFRs, na medida em que é por meio dele que eram expressos os questionamentos, problematizações e sugestões oriundos das vivências e práticas dos jovens nas atividades agrícolas que, por sua vez, serviria de orientação de todo o processo formativo realizado nas MFRs. Assim, o Caderno de Propriedade tanto subsidiava o ensino agrícola das MFRs - a partir das observações e experiências dos jovens no meio familiar/produtivo; quanto subsidiava o ensino dos conteúdos gerais como Francês, História, Geografia, Matemática que, realizados no período dos jovens no meio escolar, deveriam ter, no Caderno de Propriedade, sua fonte de registro documental (SILVA, 2003). Assim, como um instrumento de sistematização do vínculo e articulação das atividades agrícolas desenvolvidas na propriedade e das atividades escolares desenvolvidas na Maison, cabia ao jovem a responsabilidade pelo papel principal na sua elaboração. Desse modo, o Caderno de Propriedade assumia contornos originais, com características únicas, na medida em que não havia um modelo pré-determinado de sua formatação e/ou organização: eram a realidade e as vivências

dos jovens que orientavam o seu conteúdo e formatação. Neste sentido, Estevam (2003) e Silva (2003) destacam o caráter inovador do Caderno de Propriedade, pelas possibilidades que o instrumento apresenta para uma inversão da ordenação do sistema tradicional escolar e para uma nova dinâmica de aprendizagem e construção do conhecimento, na medida em que privilegia, como ponto de partida do processo pedagógico, os momentos e vivências da realidade de vida e de trabalho dos jovens, fonte de motivação dos educandos.

À medida que o Caderno de Propriedade foi se consolidando como instrumento, aliado à necessidade de uma maior interação e diálogo entre as famílias e os jovens na sua elaboração, foi se tornando necessária a criação de um novo instrumento, que seria denominado Plano de Estudos, visando estimular o diálogo e as reflexões conjuntas sobre a realidade dos jovens no meio sócio familiar produtivo (CHAR-TIER, 1978 apud SILVA, 2003).

Além do Caderno de Propriedade e do Plano de Estudos, também se destacaram, como instrumentos pedagógicos criados pelas MFRs, as Visitas de Propriedade ou Visitas de Estudo e a Colocação em Comum. Enquanto o primeiro baseava-se na realização de visitas às propriedades agrícolas e/ou cooperativas no período que o jovem permanecia no meio familiar, na busca de realização de pesquisas previamente formuladas no meio escolar; o segundo instrumento permitia ao estudante, quando retornava à *Maison*, compartilhar com os colegas as impressões, experiências e reflexões realizadas nas Visitas de Propriedade, assim como no período de sua permanência no meio familiar. A Colocação em Comum visava, ainda, estimular o jovem tanto no desenvolvimento da expressão oral, quanto na construção do conhecimento de forma coletiva.

Em síntese, interessa-nos destacar que foram esses instrumentos pedagógicos criados pelas MFRs, na implementação da Pedagogia da Alternância, que possibilitaram o desenvolvimento de uma nova dinâmica de construção do conhecimento, cujo ponto de partida era a realidade dos jovens agricultores. Oriundos das experiências dos educadores e das famílias ao longo da trajetória histórica das MFRs, estes instrumentos não nasceram prontos; foram sendo gestados e aperfeiçoados frente às necessidades e aos desafios colocados na implementação de uma verdadeira alternância. Neste aspecto, Queiroz (2004) ressalta que as experiências das *Maisons*, na busca e empenho constantes de articular vida e escola na dinâmica pedagógica da alternância, evidenciam duas proposições educativas importantes: a necessidade da motivação dos jovens no processo de formação e a reflexão sobre a realidade de vida e de trabalho dos estudantes como rico material utilizado na formação escolar. Há, assim, o reconhecimento de que a construção do conhecimento só é possível se houver sentido e significado para o aprendiz e de que o saber da experiência deve ser o ponto de partida para a sistematização e aprofundamentos do processo de formação escolar.

Revisitando a trajetória histórica de criação e consolidação das *Maisons Familiales Rurales*, o que nos interessa destacar é que, de uma pequena iniciativa de agricultores familiares no propósito de criação de uma alternativa de formação para os jovens que queriam permanecer no mundo rural, foram sendo elaboradas paulatinamente as bases e os princípios de um modelo pedagógico que, segundo Queiroz (2004), somente em 1960 passou a ser denominado de Pedagogia da Alternância. A

trajetória do movimento de construção desta Pedagogia revela, assim, uma dinâmica pedagógica que tem suas origens na vida, na experiência, nos desafios e necessidades dos agricultores familiares. Portanto, foi no movimento da práxis que a Pedagogia da Alternância foi se consolidando na proposta de interação, experiência e reflexão; em um modo de compreender a construção do conhecimento a partir de uma lógica cuja base do processo de formação escolar está na vida e na realidade dos jovens do campo.

As Experiências Brasileiras de Alternância

No final da década de 50 do século XX, teve início o processo de expansão das *Maisons* para além do território francês. Este processo e a troca de experiências com outros países possibilitaram não apenas a ampliação e consolidação desta proposta pedagógica, mas, sobretudo, a sua complexidade e o seu caráter dinâmico, na medida em que cada país, em sua maneira de praticar a alternância, foi agregando elementos e finalidades próprias a partir de suas necessidades, desafios e realidades.

No Brasil, as primeiras experiências de alternância tiveram início em 1969, no estado do Espírito Santo, em um contexto, segundo Queiroz (2004), marcado pela ditadura militar imposta pelo golpe de estado de 1964, repressão dos movimentos sociais, intensificação das políticas desenvolvimentistas, entre outros aspectos que objetivavam inserir o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial.

Naquele momento, o Espírito Santo, que possuía uma economia baseada na cafeicultura, passava por uma séria crise devido à política de erradicação das lavouras de café, o que provocou altos índices de desemprego e fez com que uma parcela da população rural se deslocasse para o meio urbano (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003). Também nesse estado era forte, naquele momento, a atuação pastoral da Igreja Católica. Sob a coordenação dos padres jesuítas, essa atuação estava em sintonia com as orientações e práticas da Igreja daquela década, como a publicação pelo papa João XXIII da Encíclica *Pacem in Terris* (Paz entre as Nações) - orientando sobre as questões da paz mundial, justiça, liberdade e verdade; a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II - possibilitando a abertura para renovação e inserção social da Igreja; a publicação da encíclica *Populorum Progressio* (Desenvolvimento dos Povos) - refletindo sobre o desenvolvimento dos povos e criticando o capitalismo liberal; a Conferência dos Bispos Latino-Americanos em Medellin, na Colômbia, em 1968 - impulsionando o compromisso social e político de alguns setores da Igreja e o crescimento das Comunidades Eclesiais de Bases, dentre outros. Foi nesse período que houve, também, o surgimento de reflexões teológicas sobre a realidade de dominação e opressão vivenciada na América Latina, sistematizadas pela Teologia da Libertação. Tais reflexões teológicas possibilitaram novas práticas eclesiais e contribuíram para uma nova metodologia de leitura bíblica e de compreensão da Igreja (QUEIROZ, 2004).

Assim, influenciados pela nova postura da Igreja Católica e contando com sua estreita ligação com entidades e organizações italianas, os padres jesuítas criaram a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), com o intuito de contribuir com o desenvolvimento do estado, sobretudo, através de intercâmbio entre os dois países. A AES concedeu apoio financeiro para uma viagem de estudos de um grupo de brasileiros à Itália, no período de 1966 a 1968, com o objetivo de preparar

uma equipe de profissionais para a implantação das experiências de formação por alternância no Estado. Concomitantemente, a AES trouxe e manteve, no Espírito Santo, um grupo de três profissionais italianos para contribuir na elaboração de um plano de desenvolvimento socioeconômico para os municípios do estado. Foi a partir destes intercâmbios que teve origem o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo, denominado MEPES (NOSELLA, 1977; QUEIROZ, 2004; SILVA, 2003).

O incentivo e a coordenação do MEPES foram determinantes no processo de implantação das três primeiras experiências de alternância no Estado do Espírito Santo que, inspiradas no modelo das *Maisons Familiales* Italianas, receberam a denominação de Escola Família Agrícola (EFA). Desde o início, o MEPES e as EFAs contaram com o apoio financeiro e operacional da AES que envolveu, inclusive, a concessão de técnicos italianos para trabalharem no Brasil. Depois da consolidação das experiências no Espírito Santo, particularmente na década de 1980, houve uma expansão das EFAs por todo o Brasil e, na atualidade, existem aproximadamente 113 experiências educativas presentes em 16 estados brasileiros (QUEIROZ, 2004; SILVA, 2004).

Analisando o período inicial de implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, Rodrigues (2008) destaca que este processo esteve orientado por duas lógicas distintas, mas complementares: a lógica de resistência dos agricultores contra a exclusão econômica e cultural muito forte no período e a lógica pedagógica de resposta às necessidades de escolarização formal dos jovens que viviam no meio rural capixaba.

Assim como nas experiências francesas que não tinham de início o objetivo de criação de uma proposta de pedagogia, também os promotores das EFAs no Espírito Santo não tinham grandes ideais pedagógicos: a princípio, visavam apenas à criação de uma escola que fosse capaz de atender à necessidade de escolarização dos jovens do campo (NOSELLA, 1977). Entretanto, conforme ressalta Rodrigues (2008), a influência indireta das ideias de Paulo Freire no processo de implantação da alternância no Brasil contribuiu para que, paulatinamente, os princípios pedagógicos freireanos se integrassem à abordagem sociopedagógica das EFAs brasileiras. Segundo o autor, particularmente os princípios de interação teoria e prática, de valorização da experiência como ponto de partida no processo de construção do conhecimento, de necessidade de problematização do contexto social, de busca e valorização do diálogo e do desenvolvimento da consciência crítica contribuíram significativamente para a consolidação da pedagogia da alternância na perspectiva construída pelas EFAs no Brasil. Analisando as aproximações entre a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire, Mânfió (1999) destaca como aspectos compartilhados, a origem de ambas as pedagogias fora do universo acadêmico e/ou do sistema formal de ensino, a vinculação delas aos movimentos sociais e a concepção de homem como agente histórico e transformador da realidade. As considerações de Rodrigues (2008) e de Mânfió (1999) revelam que a proximidade entre os princípios pedagógicos de Freire e da Pedagogia da Alternância contribuiu para potencializar as experiências brasileiras de formação por alternância em nossa sociedade, consolidando as bases de uma dinâmica de produção do conhecimento que tem a vida como um dos seus elementos primordiais.

Além da influência dos ideais freireanos na constituição das primeiras experiências de formação por alternância, outros aspectos estiveram presentes orientando a trajetória histórica da Pedagogia da Alternância em nossa sociedade. Neste aspecto, Queiroz (2004), analisando as EFAs como as primeiras experiências de alternância no Brasil, destaca que para a compreensão da realidade atual destas experiências educativas, seus avanços e desafios, torna-se necessário considerar quatro aspectos centrais que as caracterizam: 1) A ligação com a Igreja Católica, que orientou as primeiras experiências das EFAs no Espírito Santo; 2) A inspiração no modelo italiano, que orientou a adaptação da metodologia das MFRs à realidade da Italiana; 3) O processo de formação por alternância, cuja ênfase é no modelo de formação escolar; 4) A parceria estrangeira para manutenção das experiências educativas, mais especificamente o apoio financeiro da Itália.

As EFAs, ainda segundo Queiroz (2004), foram matrizes geradoras de outras três experiências brasileiras de formação por alternância: as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), as Escolas de Assentamentos (EAs), e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs). Além dessas experiências que, indiretamente, receberam a influência italiana, também existem no Brasil outras experiências inspiradas diretamente no modelo Francês, aqui denominadas de Casas Familiares Rurais (CFRs). A implantação das CFRs no Brasil teve início na década de 1980, na região nordeste, particularmente nos Estados de Alagoas e de Pernambuco, e, posteriormente, também foram implantadas na região sul do país. Nesse processo de implantação, as casas Familiares Rurais contaram com o apoio direto da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), a partir de convênios e acordos assinados entre os governos da França e do Brasil (SILVA, 2003). Analisando esse processo de implantação das CFRs, Silva (2003) identifica quatro momentos importantes nessa trajetória histórica: o primeiro, que corresponde aos ensaios iniciais de organização das CFRs na região nordeste; o segundo, de implantação e desenvolvimento dessas experiências no estado do Paraná; o terceiro, de consolidação das CFRs no Paraná e sua expansão pela região sul do Brasil; e um quarto momento, que foi a expansão ofensiva das CFRs em vários estados brasileiros integrantes da área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Conforme Silva,

Um primeiro momento, no qual foram realizados os primeiros ensaios de organização das CFRs no nordeste brasileiro; um segundo momento, que registra a ocorrência da migração dos projetos das CFRs para o sul do Brasil, caracterizando, assim, a implantação e o desenvolvimento das primeiras experiências educativas no Paraná. Com a consolidação dessas experiências no Paraná, teve início um terceiro momento da trajetória das CFRs, com a sua expansão para outras regiões do Estado do Paraná, ao mesmo tempo em que ocorreu também o início dessas experiências em outros estados da Região Sul do Brasil. Poderíamos, ainda, inserir um quarto momento, referente à fase atual, em que vem ocorrendo uma expansão ofensiva das CFRs em vários estados brasileiros integrantes da área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (SILVA, 2003, p.76).

No Paraná, as primeiras CFRs surgiram nos anos de 1989 e 1990, no município de Barracão e de Santo Antônio do Sudoeste, respectivamente. Em 1991, foi criada a

Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul), que teve um papel decisivo no movimento de expansão das CFRs para os Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, posteriormente, para os estados do Pará, Maranhão e Amazonas (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004). Na região Nordeste, as primeiras experiências de formação por alternância fracassaram, diferentemente da região sul, onde elas foram bem sucedidas e consolidadas. Em ambas as regiões, as CFRs contaram com incentivos de organismos federais e estaduais, que contribuíram com recursos materiais, didáticos e financeiros. No nordeste, o incentivo maior foi da SUDENE e no Paraná, do governo estadual e das Prefeituras Municipais. Além desses incentivos, as CFRs do Paraná também receberam apoio internacional, da ONG belga: Desenvolvimento Internacional do Sudoeste Paranaense e Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (DISOP/SIMFR) e da Embaixada da França no Brasil (SILVA, 2003; QUEIROZ, 2004). Atualmente existem no Brasil, de acordo com Silva (2012b), 88 Casas Familiares Rurais que, presentes em seis estados brasileiros, estão organizadas no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e pela ARCAFAR Norte/Nordeste, no Pará, Maranhão e Amazonas.

Entre outros aspectos, uma diferença marcante entre as Casas Familiares Rurais e a Escola Família Agrícola, ressaltada tanto por Silva (2003) quanto por Queiroz (2004), é em relação à ênfase da formação dos jovens: enquanto nas CFRs a formação é mais técnica, nas EFAs a ênfase é mais na formação escolar. Assim como as EFAs influenciaram outras experiências educativas que utilizam a Pedagogia da Alternância, conforme destacado anteriormente; as CFRs também influenciaram, segundo Queiroz (2004), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e as Casas das Famílias Rurais (CDFRs). Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional por Alternância, foi constituída uma rede nacional, agregando politicamente o conjunto das experiências originadas das EFAs e dos CFRs, que passou a ser denominada de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Os CEFFAs, apesar de suas especificidades, assumem a Pedagogia da Alternância como um dos princípios fundamentais e norteador de seus projetos educativos. Neles, o processo formativo se realiza na busca de articulação de períodos de formação no meio escolar e no meio familiar. Atualmente, existem no Brasil 250 CEFFAs em todo território nacional (SILVA, 2012; 2009; QUEIROZ, 2004).

Alternância, Construção do Conhecimento e Realidade de Vida

Na busca de compreensão sobre a dinâmica de construção do conhecimento proposto pelos CEFFAs, torna-se necessário explicitar os pilares e os princípios que orientam a prática pedagógica dessas experiências educativas. Em seus trabalhos, Gimonet (2007), assim como outros autores, afirma que os CEFFAs se orientam a partir de quatro pilares centrais, que são: Formação Integral dos Jovens, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local. Em sua análise, ressalta que enquanto os dois primeiros pilares – Formação Integral e Desenvolvimento do Meio constituem as finalidades da formação dos CEFFAs; os dois outros – Alternância e Associação Local constituem os meios utilizados para o processo de formação, conforme ilustrado na Figura 1.

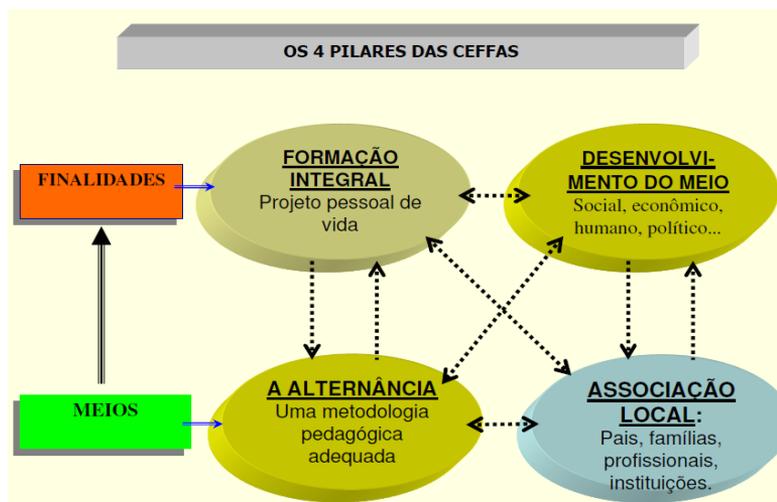


Figura 1 - Os quatro pilares dos CEFFAs. Fonte: GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 66.

Assim, as finalidades dos CEFFAs são a formação integral e o desenvolvimento do meio que, por sua vez, devem ser alcançadas por meio da alternância de tempos e lugares e através da Associação Local. Neste sentido, de acordo com Gimonet (2007), a alternância é identificada como uma pedagogia que possibilita a formação integral e o desenvolvimento do meio.

Na realização de suas finalidades de Formação Integral e Desenvolvimento do Meio que, por sua vez, devem ser alcançadas pela Alternância de tempos e lugares e da Associação Local, os CEFFAs contam com seis princípios norteadores. São eles: a primazia da experiência sobre o programa de formação; a articulação dos tempos e dos espaços da formação, um processo de alternância num ritmo em três tempos (o meio familiar, profissional, social/o CEFFA/o meio); formação profissional e geral associadas; o princípio da cooperação de ação e de autonomia; a associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros co-formadores (GIMONET, 2007).

Considerações finais

Neste artigo, identificamos que já nas primeiras experiências de Alternância, iniciadas pelas *Maisons Familiales* na França, foi esboçada uma nova forma de construção do conhecimento, centrada na vida e nas necessidades dos jovens do campo, invertendo assim o sentido da lógica tradicional de educação, que parte do mundo teórico para o mundo da vida.

A Alternância, ao se espalhar pelo mundo, adquiriu novos contornos e, no Brasil, teve um terreno fértil, propiciado pelo diálogo com os referenciais teóricos de Paulo Freire e do movimento da Educação do Campo. Nesse sentido, a construção do conhecimento proposta e praticada pelos CEFFAs no Brasil tem buscado afirmar um modo novo de organizar o processo educativo, no qual a vida emerge como elemento central e integrador entre a realidade dos jovens no campo e no espaço escolar.

A análise da trajetória histórica dos CEFFAs, particularmente em suas concepções, princípios e práticas pedagógicas na formação de jovens do campo, nos revela

indícios de processos de construção do conhecimento que têm como base a realidade e o cotidiano de vida e de trabalho do campo. Assim, valorizam-se as experiências, as culturas, as necessidades e os desafios locais, os quais constituem os elementos orientadores do conteúdo do processo de formação escolar. Sob esta lógica, os conhecimentos oriundos da realidade e da vida dos jovens são sistematizados e aprofundados no processo de formação escolar, de maneira a contribuir e a orientar processos de desenvolvimento, tanto dos educandos, quanto de suas realidades socioeconômicas e culturais. Nesta perspectiva, as experiências de Alternância podem ser consideradas como experiências vivas, dinâmicas e em permanente construção e reconstrução.

Referências

- BACHELARD, P. **Apprentissage et pratiques d'alternance**. Paris: L'Harmattan, 1994.
- BOURGEON, G. **Sócio-pedagogia de l'alternance**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.
- ESTEVA, D. de O. **Casa familiar rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis, SC: Insular, 2003.
- GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.
- GIMONET, J. C. **Alternance et relations humaines**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1983.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GIROD DE L'AIN, B. L'enseignement supérieur en alternance. **Actes du colloque de Rennes**. AEERS, Paris: La documentation Française, 1974.
- MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. **SIDA**, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.
- MANFIO, A. J. Alternância, I Seminário Internacional da Pedagogia, **Alternância e Desenvolvimento**. UNEFAB. Salvador, 1999.
- NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 318f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005.
- NAWROSKI, A. **Aproximações entre a escola nova e a pedagogia da alternância**. 2010. 154 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2010.
- NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204f. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 1977.
- QUEIROZ, J. B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional**. 2004. 211 f. (Tese de doutoramento). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês trabalho e educação liberdade autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação/rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FAE/USP, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan/abril, 2008.

RODRIGUES, J. A. **Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância.** 2008. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, 2008.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias.** Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L. H. da. Os significados da docência na formação em alternância – perspectiva dos profissionais das escolas família agrícola. 27^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **GT Educação fundamental/n.13.** 21 a 31 de novembro, 2004, Caxambu, MG. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/p133.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2012.

SILVA, L. H. da. Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v.4, n 8, p. 270-290, Jun-dez. 2009.

SILVA, L. H. da. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: SOARES, L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771 p.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias.** 2 ed. Viçosa: Editora UFV, 2012a.

SILVA, L. H. da. Educação rural em Minas Gerais: origens concepções e trajetória da pedagogia da alternância e das escolas famílias agrícolas. Viçosa: **Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012b.