

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUCPR

AIRTON CARLOS BATISTELA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA DA
MODERNIZAÇÃO**

Curitiba

2011

AIRTON CARLOS BATISTELA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA DA
MODERNIZAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Pesquisa História e Política da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Curitiba

2011

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Batistela, Airton Carlos
B333p Pedagogia da alternância : uma contraposição à modernização / Airton
2011 Carlos Batistela ; orientador, Lindomar Wessler Boneti. – 2011.
243 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba
2011
Bibliografia: f. 225-243

1. Educação – Filosofia. 2. Educação rural. 3. Educação – Finalidades e
objetivos. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do
Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.1



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 008
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Airton Carlos Batistela

Aos quatorze dias do mês de março do ano de dois mil e onze, reuniu-se no Auditório Thomas Morus, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Profª Drª Ivania Marini Piton, Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva, Prof. Dr. Peri Mesquida e Profª Drª Pura Lucia Oliver Martins, para examinar a Tese do candidato Airton Carlos Batistela, ano de ingresso 2007, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO" O doutorando apresentou a tese intitulada "PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO", que, após a defesa foi APROVADA pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 13:30h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: a Tese suscita importante discussão
uma área pouco explorada no Brasil,
mas com relevância em termos acadêmicos.
a banca recomenda a divulgação em eventos
científicos e em periódicos especializados.

Presidente:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Convidado Externo:

Profª Drª Ivania Marini Piton

Convidado Externo:

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Interno:

Profª Drª Pura Lucia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AIRTON CARLOS BATISTELA

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA DA
MODERNIZAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial à obtenção do título de doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Curitiba, 14 de março de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti - PUCPR

Prof (a). Dr (a). Ivania Marini Piton - UNIPLAC

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva - UTP

Prof. Dr. Peri Mesquida - PUCPR

Prof (a). Dr (a). Pura Lucia Oliver Martins -
PUCPR

Dedico esta Tese à Aninha, Iago
e Ayla. Ao meu pai e minha mãe.
Ao Volnei, Ageu, Noeli, Marco
Jonas. À vó Elza e ao vô Pedro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, Ana, Iago e Ayla, que sempre me estimularam a crescer científica, ética, profissional e pessoalmente e estiveram comigo desde o início da concepção desta tese.

Aos Professores do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por terem me acolhido e ensinado.

Ao meu Orientador Professor Dr. Lindomar Wessler Boneti, paciente, exigente e amigo.

Ao Professor Dr. Peri Mesquida que me mostrou um caminho mais coerente para esta pesquisa.

Ao companheirismo de meus colegas de curso, que souberam estudar e percorrer as veredas da pesquisa comigo.

À Associação das Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná, pelo material fornecido.

Um texto básico para o professor é a tese "Sobre o conceito de História". Existe nele uma figura que nos chama a atenção, é o anjo. Diz Benjamim nas teses:

"Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus; Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade bate em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso" (BENJAMIN, 1994, p. 226).

RESUMO

Esta tese de doutorado se situa no âmbito das políticas educacionais brasileiras, cujo estudo se deu na Pedagogia da Alternância como modelo específico de educação do campo e as influências determinantes que as propostas de modernização estabeleceram sobre o meio rural. Como questões norteadoras da investigação, indaga-se: A Pedagogia da Alternância (própria do modelo pedagógico das Casas Familiares Rurais) é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo? Se ela é capaz de pensar a especificidade da educação do campo, pode ser caracterizada como oposição à Teoria da Modernização? Quais são os fundamentos epistemológicos desta oposição? Utilizando-se da dialética como método teórico, o estudo fundou-se em fontes bibliográficas dando conta de três principais categorias teóricas as quais são utilizadas, ao mesmo tempo, como etapas do estudo: a gênese e a ação da Teoria da Modernização, desde o seu fundamento epistemológico, para entender a sua ação sobre as políticas de educação do campo no Brasil, principalmente a partir da década de 1960; Pedagogia da Alternância em si como um modelo pedagógico indagando-se se é capaz de pensar a especificidade da educação do campo; os pressupostos epistemológicos da Pedagogia da Alternância capazes de colocá-la em oposição à Teoria da Modernização. A pesquisa teve como um dos resultados a consideração que a educação no meio rural sob a égide modernista, é inadequada e pouco atrativa, desestimulando o jovem a continuar na atividade, provocando distanciamento das relações familiares com a comunidade. Concluiu-se também que não há uma educação agrícola voltada para a formação integral em conjunto com sua família, o meio, a comunidade e que a Pedagogia da Alternância, enquanto modelo específico de educação para o meio rural contém elementos epistemológicos que se contrapõem ao postulado desenvolvimentista e industrialista da Teoria da Modernização, partindo das especificidades do meio rural, despertando no jovem uma consciência de ação intencional sobre este espaço; fomentando o sentido de comunidade, desenvolvimento do espírito associativo e descobertas de potencialidades locais como fomento no desenvolvimento da comunidade e do meio.

Palavras-Chave: 1. Pedagogia da Alternância; 2. Teoria Desenvolvimentista; 3. Educação do Campo; 4. Casa Familiar Rural.

ABSTRACT

This thesis falls within the framework of policies Brazilian educational, whose study took place in Pedagogy of Alternation as a specific model of rural education and the determinants that influence the established on proposals to modernize the way countryside. . As questions guiding the research, asks itself: Is the Pedagogy of Alternation (own model pedagogical Rural Family Houses) a model pedagogical approach that is able to think the specificity of rural education? If is she able to think the specificity of rural education, can be characterized as opposed to the Theory of Modernization? What are the epistemological foundations of this opposition? Using the dialectic method as predicted, the study based on literature sources realizing three major theoretical categories which are used, at the same time as steps in this process: the genesis and action Theory of Modernization, since its foundation epistemology, to understand its action on policies on rural education in Brazil, especially from the 1960's, Pedagogy of Alternation in itself as a pedagogical model by wondering if you can think the specificity of rural education, the epistemological assumptions of the Pedagogy of Alternation able to put it in opposition to the Theory of Modernization. The survey was one of the results consider that education in rural areas under the aegis modernist, is inadequate and unattractive, depressing the young to continue the activity, causing separation from family relationships and the community. It was also concluded that there is an education agriculture focused on the full training along with his family, the environment and community and the Pedagogy of Alternation, while the specific model of education the countryside, contains elements that epistemological opposed to postulate developmental and Industrialist Theory of Modernization, starting from specificities of the countryside, awakening in a young awareness of intentional action on this space; fostering a sense of community, development spirit of association and discovery potential of as fostering local community development and medium.

Keywords: 1. Alternation's Pedagogy, 2. Developmental Theory 3. Rural Education; 4. Rural Family's House.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Esquema da Alternância Integrativa (Copulativa)

GRÁFICO 2. Movimento da Educação Alternante

GRÁFICO 3. Papel das Disciplinas na Pedagogia da Alternância

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR – Associação de Crédito Rural e Assistência Rural
AECOFABA – Associação das Escolas Comunitárias e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT - Associação das EFAs do Centro Oeste e Tocantins
AEFARO – Associação das EFAs de Rondônia
AES – Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
AMEFA – Associação Mineira de EFAs
APEFA – Associação Potiguar das Escolas Famílias Agrícolas
AEFAPI - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí
BELGA/ACEFFARJ – Instituto Belga de Nova Friburgo/Associação dos Centros Familiares de formação por Alternância do Rio de Janeiro
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFAs – Centro de Formação Familiares em Alternância
CFR – Casa Familiar Rural
CEAs – Centros de Educação de Adultos
CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
DISOP – Instituto de Cooperação Belgo Brasileiro para o Desenvolvimento Social
EAs – Escolas de Assentamentos
ECR – Escolas Comunitárias rurais
EFAs – Escolas Família Agrícolas
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EPN – Equipe Pedagógica Nacional
ETA – Escola Técnica Agrícola
ETEs – Escolas Técnicas Estaduais
FATA – Fundação Agrária do Tocantins e Araguaia
FUNDEPAR – Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná

INBRA – Instituto brasileiro de Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INCRA – Instituto de Colonização e reforma Agrária
ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial rural
JAC – Juventude Agrária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MFR – Maison Familiale Rurale (Casas Familiares Rurais)
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MRP – Movimento de Representação Popular
ONG – Organização não Governamental
PA – Pedagogia da Alternância
PIMPO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROJOVEM – Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONAF – Programa Nacional da Agricultura Familiar
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportes
RACEFFAES – Rede das Associações de Centros Familiares de Formação por
Alternância do Espírito Santo
RAEFAP – Rede das EFAs do Amapá
REFAISA – Rede das EFAs do Semi-Árido
SCIR – Secrétariat Central pour les Initiatives Rurales
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação
Rural
SUDENE – Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UAEFAMA – União das Associações das EFAs do Maranhão
UNMFERO – Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et
d'Orientation

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	14
1. O panorama do problema da pesquisa.....	25
2. O Problema da pesquisa	26
3. O método teórico.....	27
II . A ESTRUTURA DO PENSAMENTO MODERNO	48
1. A Construção da Razão Moderna.....	48
2. As Bases Epistemológicas do Pensamento Moderno	51
3 . Progresso e desenvolvimentismo na modernidade: configurações e crises.....	56
4. Dimensões e crise do projeto de desenvolvimento.....	78
5 . Crise e sobreposição de uma nova racionalidade	85
III. A AÇÃO DA TEORIA DESENVOLVIMENTISTA SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	89
1. A caminhada da Modernização na Educação brasileira	89
1.1. A Teoria da Modernização na Educação: funções dicotômicas	91
1.1.1. Políticas de apoio do Governo Federal.....	96
1 .2. O Processo de Modernização	103
1.3 . A relação Educação e Meio Rural na fase Desenvolvimentista Brasileira	104
1.3.1. Visão oficial da interação escola-comunidade	106
1.3.1.1. Experiências e propostas de interação escola-comunidade	108
1.4 . A escola no espaço rural como centro de desenvolvimento	113
IV. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RESISTENCIA A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO.....	118
1 . A Escola Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância: Enfoques Históricos	120
2 . O movimento brasileiro de formação em alternância.....	150
V – A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA: UMA PROPOSTA DE CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA CAPITALISTA DA MODERNIZAÇÃO	171
1 . As Especificidades da Educação do Campo na Alternância.....	175
2 . A Integração Educação e Meio	180
3 . Tipologias Alternantes	190
4 . Movimento da Educação Alternante	194
CONCLUSÃO.....	200
REFERÊNCIAS	226

I. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se origina de uma vivência histórica com o meio rural. Primeiro, ela nos reporta ao tempo de vivência familiar no interior do município de São Jorge D'Oeste, no Estado do Paraná, naquela escolinha multisseriada do Professor Rodolfo. Aprendendo as coisas da cidade e as primeiras letras.

Depois, toda formação acadêmica, na cidade grande: mundo urbano, parques recursos, longas distâncias, saudade do mato. Aí veio a caminhada de formação dos estudos necessários para prosseguir em uma universidade. Estudar era estranho, colégio interno, mais jogo de bola que livros, o conhecimento distante, a ciência não tinha gosto, era inodora, de outro mundo, etérea, não pegava, não sabia o que era. Restava-nos lidar com a imposição de que era salutar. Necessário era seguir o rumo, percorrer o carreiro, plantar o pé na estrada escolhida. Aí, mesmo obrigado, era preciso ir se grudando nos livros e cumprindo a exigência do espaço em que vivia.

Tão logo foi possível decidir os rumos da formação, optamos pelo estudo da educação do campo. Queríamos olhar o distanciamento que o ensino escolar tinha com as comunidades rurais. Havíamos sentido o repulso de ser “filho de colono”, de ter um sotaque diferente, de viver para a subsistência.

Depois das incursões metafísicas da graduação, iniciamos este estudo no curso de mestrado em educação na PUCRS, quando estudamos a educação do campo, buscando a sua fundamentação epistemológica, concluído no início de 1997.

Passado longo período de labuta salarial, rebuscamos agora a mesma inquietação, em uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida no programa de Doutorado em Educação da PUCPR. Neste espaço entre a conclusão do mestrado e o início do doutorado, trabalhamos com o ensino superior no interior do Estado, envolvido com uma realidade essencialmente agrícola, com alunos que construíram suas vidas ligados a propriedade familiar.

Embora na academia se discursava em defesa de sua inserção local, foi sempre desligada – eu ensino, você aprende, é por aí que buscamos a qualificação profissional, a formação da mão-de-obra. Permanecemos neste caminho por mais de dez anos, construindo a falência da instituição. O suposto conhecimento repassado era sempre fundamentado no “dizer dos outros”, não havia ressonância nas tentativas de fugir da mecanomorfia institucional. Nenhum indício de envolvimento com as comunidades locais, um ensino meta-histórico, que desconhecia, inclusive, o autor das obras ensinadas.

Lá no fundo, latente, teimava a ideia e a vontade de compreender, entender e nos envolvermos com o espaço de onde nos originamos e de onde estávamos retirando o sustento. Voltamos então à educação do campo. Pretendemos agora um estudo aprofundado dela, das inquietações que nos trouxeram, dos percalços que percebemos, que enfrentamos, da vontade de oferecer aos que ficaram lá na roça, alguma contribuição à melhoria do ensino.

Desta vivência e destas angústias o que podemos tirar? Ou, para voltarmos ao chão: Como a educação do campo pode responder a uma epistemologia modernizante, ou pós-modernizante¹, que lida com a ideia do des-envolvimento, do distanciamento da cultura, dos hábitos locais, da vida...? E ainda: onde encontrar uma iniciativa educacional consolidada que valorize o envolvimento do local, do familiar, do comunitário...?

¹ Segundo o francês Jean-François Lyotard (2008 e 1987), a "condição pós-moderna" caracteriza-se pelo fim das metanarrativas. Os grandes esquemas explicativos teriam caído em descrédito e não haveria mais "garantias", posto que mesmo a "ciência" já não poderia ser considerada como a fonte da verdade.

Para o crítico marxista norte-americano Fredric Jameson (2002 e 2003), a Pós-Modernidade é a "lógica cultural do capitalismo tardio", correspondente à terceira fase do capitalismo.

Outros autores preferem evitar o termo. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1997, 1999 e 2001), um dos principais popularizadores do termo Pós-Modernidade no sentido de forma póstuma da modernidade, atualmente prefere usar a expressão "modernidade líquida" - uma realidade ambígua, multiforme, na qual, como na clássica expressão do manifesto comunista, *tudo o que é sólido se desmancha no ar*.

O filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) prefere o termo "hipermodernidade", por considerar não ter havido de fato uma ruptura com os tempos modernos - como o prefixo "pós" dá a entender. Segundo Lipovetsky, os tempos atuais são "modernos", com uma exarcebção de certas características das sociedades modernas, tais como o individualismo, o consumismo, a ética hedonista, a fragmentação do tempo e do espaço.

Já o filósofo alemão Jürgen Habermas (1990) relaciona o conceito de Pós-Modernidade a tendências políticas e culturais neoconservadoras, determinadas a combater os ideais iluministas.

Aos poucos percebemos que a resposta a essas dúvidas deveria envolver, primeiro, a compreensão e a ação do pensamento desenvolvimentista na educação brasileira, depois, sua determinação sobre a educação do campo, e, por fim, a análise de uma experiência que caracterize uma contraposição a esta estrutura educacional.

Com relação a esta última dúvida, preocupamo-nos em apontar esforços na direção de uma prática pedagógica que estivesse estruturalmente consolidada, e que, além disso, pudesse cumprir com a exigência de não ser simplesmente uma experiência, uma ação fortuita, mas que constituísse um corpo pedagógico com fundamentos próprios.

Então, analisaremos a teoria da modernização em sua ação sobre as políticas públicas de educação no Brasil; sua determinação sobre a educação no espaço rural.

A princípio, entendemos o conceito de modernização como sendo proveniente de uma visão ocidental e eurocêntrica segundo a qual as sociedades seguem um padrão evolutivo, conforme descrito nas teorias da evolução sociocultural, como expõem Elias N. (1994) e Ribeiro D. (1998). De acordo com estes autores, cada sociedade evoluiria inexoravelmente da barbárie para níveis sempre crescentes de desenvolvimento e civilização. Os Estados mais modernos seriam também os mais ricos e poderosos, e seus cidadãos mais livres e com um alto padrão de vida. Este foi o ponto de vista padrão das ciências sociais por muitas décadas, tendo como seu primeiro defensor Talcott Parsons². Esta teoria acentuava a importância das sociedades se abrirem à mudança e encaravam as forças reacionárias como restritivas do desenvolvimento. Manter a tradição pela tradição era visto como dano ao progresso e ao desenvolvimento.

² Parsons escreveu: *A Estrutura da Ação Social* (1937) - *O Sistema Social* (1951) - *Economia e Sociedade* - com N. Smelser (1956) - *Estrutura e Processo nas Sociedades Modernas* (1960) - *Teorias da Sociedade* - com Edward Shils, Kaspar D. Naegele e Jesse R. Pitts (1961) - *Sociedades: Perspectivas Evolucionárias e Comparativas* (1966) - *Teoria Sociológica e Sociedade Moderna* (1968) - *Política e Estrutura Social* (1969) - *A Universidade Americana* - com G. Platt (1973) - *Sistemas Sociais e a Evolução da Teoria da Ação* (1977) - *Teoria da Ação e a Condição Humana* (1978)

Como contraposição a esta postura de modernização, analisaremos a Pedagogia da Alternância, como um modelo próprio de educação para o meio rural.

Principiando pelas constatações já realizadas, nos servimos dos estudos que apontam certamente à evidência de que não houve uma preocupação das políticas públicas educacionais em estabelecer diretrizes específicas para esta área. Observamos que, ao se voltar a atenção para este espaço, o que se vai afirmar como diretriz fundamental é a predominância dos ideais de modernização, que promoveram, neste meio, entre outras implicações, alterações culturais, alterações de hábitos, troca de meios de produção, êxodo rural e predominância do ideal urbano industrial.

Da prática e da estrutura da Pedagogia da Alternância, surgem, hipoteticamente, as seguintes indagações, que vamos responder no decurso da pesquisa:

- A Pedagogia da Alternância (própria do modelo pedagógico das Casas Familiares Rurais) é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo³?

Esta pesquisa se estende desde a década de 1960 até os dias atuais, pretendendo verificar quais ideais para o espaço educacional do campo foram dominantes. Aproveitaremos, preliminarmente, da constatação de que há inegáveis evidências de predominância de ideais de progresso e desenvolvimento urbanos e industriais, determinando fortes e nítidas interferências sobre o espaço rural. Com isto então, após considerarmos a questão anterior, e olhando fixamente a proposta de educação das Casas Familiares Rurais, queremos responder a seguinte pergunta:

3 Segundo Fernandes (2006), a Educação do Campo é um conceito elaborado com a preocupação de se delimitar um território teórico. O pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, da sua realidade. Quando se pensa o mundo a partir de um lugar onde não se vive, se idealiza um mundo, vive-se um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. O autor ainda ressalta a expressão "campo" em substituição ao "rural", concebendo-o como "um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem". Para saber mais, ver também Kolling et al., (1999).

- Se a Pedagogia da Alternância é capaz de pensar a especificidade da educação do campo, pode ser caracterizada como oposta à Teoria capitalista da Modernização? Quais bases epistemológicas⁴ fundamentam esta posição?

A nossa hipótese ou pressuposto fundamental é a de que a pedagogia da alternância contém elementos epistemológicos capazes de contrapor à teoria da modernização na medida em que acentua especificidades do viver rural e não associa necessariamente o sinônimo de produção ao modelo industrial moderno.

Para explicitação desta hipótese utilizaremos os seguintes caminhos:

- a) construir a gênese e a ação da Teoria da Modernização, desde a sua fundamentação teórica moderna, para entender a sua ação sobre as políticas de educação do campo no Brasil, principalmente a partir da década de 1960. Para isso faz-se importante revisitar os fundamentos epistemológicos da teoria da modernização;
- b) verificar se a Pedagogia da Alternância é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo;
- c) especificar quais os pressupostos epistemológicos da Pedagogia da Alternância que são capazes de colocá-la em oposição à Teoria da Modernização.

⁴ Tomamos aqui **Epistemologia** ou **teoria do conhecimento** (do grego ἐπιστήμη [*episteme*], como significando ciência, conhecimento; λόγος [*logos*], discurso) é um ramo da filosofia que trata dos problemas filosóficos relacionados com a crença e o conhecimento. A epistemologia estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, motivo pelo qual também é conhecida como teoria do conhecimento. Relaciona-se com a metafísica, a lógica e a filosofia da ciência, pois, em uma de suas vertentes, avalia a consistência lógica de teorias e suas credenciais científicas. Este facto torna-a uma das principais áreas da filosofia (à medida que prescreveria "correções" à ciência). A sua problemática compreende a questão da possibilidade do conhecimento - nomeadamente, se é possível ao ser humano alcançar o conhecimento total e genuíno, dos limites do conhecimento (haveria realmente uma distinção entre o mundo cognoscível e o mundo incognoscível?) e da origem do conhecimento (Por quais faculdades atingimos o conhecimento? Haverá conhecimento certo e seguro em alguma concepção a priori?).

Entre os grandes enfoques que a Teoria da Modernização levou ao espaço rural, conforme são claramente expostos por Faoro (1992), cabe destacar os seguintes pontos:

- A ênfase no ideal de difusão de inovações e transferência de tecnologia. O eixo central era a necessidade de modernizar o campo levando os experimentos desenvolvidos nas universidades para aplicação imediata no meio rural. Daí a necessidade de formação de extensionistas, profissionais da agropecuária, para assumirem de modo acrítico a tarefa de transferir as tecnologias para o campo.

- O abandono do agricultor familiar, que por ser pequeno, não era levado em conta, nem, tão pouco, recebia atenção e crédito rural.

- Desrespeito à cultura local, tratando o agricultor familiar como alguém que o Estado deve apenas assistir. A experiência de lidar com a cultura de subsistência e modos de sobrevivência no campo é desconsiderada.

- Este intenso processo modernizador produziu impactos ambientais e transformações sociais graves: gastos com insumos e máquinas, inchaço das cidades e degradação ambiental urbana e rural.

Como forma oposta de pensar a educação para o espaço rural as Casas Familiares Rurais⁵ vão defender o apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar, o respeito ao meio ambiente, a sustentabilidade através de arranjos produtivos, seguro para a agricultura familiar, a valorização da cultura local, a participação da família no processo educativo, o desenvolvimento de tecnologias junto com o agricultor, a orientação para uma agricultura sustentável e o desenvolvimento do protagonismo do jovem rural.

Pretendemos fixar as respostas a essas indagações, em parte, no percurso histórico da Educação Brasileira, que aponta para um descaso no trato com a educação do campo no Brasil, como abordam Silva (1996), Martins (1975), Frigotto (org) (1998), Arroyo, Caldart e Molina (2008).

⁵ As **Casas Familiares Rurais** são um modo específico de formar e educar pessoas que vivem no meio rural. São destacados dois eixos principais que dão base para o projeto de formação proposto: a **Pedagogia da Alternância e da Presença** e a **Associação das Famílias**.

Desde então, não se pode negar que há uma dura realidade de exclusões ligada ao meio rural. Em razão disto, a educação foi sempre vista como um processo desnecessário para aqueles que estavam submersos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir, não tinha nenhuma utilidade e serventia.

Criaram-se, inclusive, certos estereótipos, associados a enunciados e imagens discriminatórias referidas aos moradores do meio rural. Uma dessas imagens preconceituosas está sintetizada na figura folclórica do Jeca Tatu⁶, com seu tipo humilde, ingênuo e, sobretudo, tosco. Estigmas deste tipo, evocando inadequação e atrasos sociais, fazem dos jovens rurais suas principais vítimas, desqualificando-os, mostrando a inferioridade de sua produção e de seu modo de vida em relação a produção industrial e ao consumo e estilo de vida urbano, para melhor poder controlar seu comportamento, obrigando-os ou a aceitar este papel inferior e subordinado na produção social, ou a emigrar para os centros urbanos, em geral, como força de trabalho desqualificada e barata (ESTEVAM e ETCHEVERRY, 2006; NASCIMENTO, 2005).

Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo do campo, era condição *sine qua non* para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento.

Contudo, mesmo privados da educação escolar, os homens do campo realizavam processos de educação a partir da vivência diária, dos ethos, dos costumes, hábitos, das festas, da memória, enfim, a educação acontecia a partir da cultura, do miolo da vida comunitária.⁷

No entanto, o homem do campo, em razão da exclusão e da desigualdade, é levado a fazer parte de um processo marginal criado pela ideologia dominante que impôs determinadas representações simbólicas na consciência destas populações rurais a fim de minimizá-las e atrelá-las a outros

⁶ O Jeca Tatu – criado na literatura por Monteiro Lobato e, depois, adaptado para o cinema – caracteriza o homem do campo como distraído, ingênuo, entre outros estigmas. Em meados do século XX, esse personagem passou a ser uma representação social imaginária das pessoas da cidade em relação às pessoas que vivem no campo num período de intensa desvalorização da economia familiar e de subsistência, a favor da sobrevalorização da agricultura agroexportadora e empresarial. Ver, a respeito, Frossard (2003), Del Priore et al. (2006) e site <http://www.lobato.com.br>.

⁷ Queremos que fique claro, desde já, que assumimos o entendimento de educação como não se reduzindo ao espaço escolar, e por isso a entendemos, como todo volume do meio.

ideais. A classe dominante, ao deter os meios de produção material, apossa-se também dos mecanismos e instrumentos de produção simbólico-ideológica (representações e discursos, signos e símbolos, condutas e atitudes), de modo a constituir-se como ideologia dominante, justificando o *statu quo* e legitimando os interesses da(s) classe(s) (sub)dominante(s).

Assim, então, a educação escolar, desde o princípio, deteve-se em valorizar os interesses da classe dominante que pensava o mundo a partir da lógica do lucro e não a partir da lógica comunitária. Esta lógica mercantilista foi criando uma mentalidade capitalista e caracterizando um modelo de desenvolvimento desigual, de exclusão, que se evidenciou, para os camponeses, na negação de seus valores, no êxodo rural, na criação de uma mentalidade urbanizada.

O processo educativo para o campo era visto como algo positivo para inserir as pessoas no seu meio. Para Brandão (1984)⁸, as famílias nunca esperaram que a educação fosse um instrumento para integrar seus filhos no mundo rural, mas ao contrário, uma possibilidade para tirá-los do campo. O processo de formação, para a grande maioria da população rural, impôs a estas pessoas a conformidade, a passividade e a adaptação ao mundo urbano, segundo o autor:

As famílias de trabalhadores rurais não esperam da educação na escola rural uma educação rural. Sabem e dizem que o horizonte de vida e trabalho subalterno de seus filhos é a periferia das cidades. Não mostram o menor interesse em ver seus filhos aprendendo na escola o ofício de que se querem ver livres, porque são expulsos de sua condição. Consideram a escola como uma agência a mais de um mundo hostil, que eles não dominam e de onde emanam as ordens que destroem o seu modo de vida. Por isso esperam da escola que, estando no lugar rural, ajude a destruir a condição de vida rural, reproduzindo o saber, o valor e a motivação para o mundo urbano que é o horizonte do filho (p. 243).

Estas situações podem ser bem vistas em dois períodos no Brasil: o primeiro, com a Lei de Terras de 1850, que serviu para impedir que os pobres e, em 1888, os negros libertados, tivessem acesso à terra, o que originou uma grande massificação e o surgimento das primeiras periferias; o segundo momento, se deu nas décadas de 1950 e 1960, com o mito do desenvolvimento econômico. Baseando-se na categoria do progresso e no

⁸ Brandão é citado por Estevam em sua Tese de Doutorado defendida em 2009, na UFSC.

desenvolvimento sócio-econômico do país, os empreendimentos urbanos buscaram nos interiores a mão-de-obra tão necessária para a construção civil (como, por exemplo, a construção de Brasília), as indústrias e o comércio.

O meio rural, naturalmente, está constituído de relações diversas, que organizam aí um espaço cultural no sentido amplo, firmado sobre o sentimento de pertença, porém, diante do êxodo realizado por milhões de famílias, decorrente de uma política de incentivo ao desenvolvimento, evidenciaram-se os seguintes problemas na sociedade brasileira: a concentração da propriedade da terra e da renda nas mãos de uma minoria pertencente à oligarquia rural (LISITA, 1992); a violenta concentração urbana sem planejamento, o crescimento acelerado do desemprego e do subemprego; a intensificação da violência, o crescimento do narcotráfico, como alternativa de vida para a juventude sem sonhos e perspectivas; a forte tendência de se caracterizar o urbano como superior ao rural.

Portanto, a educação oferecida às minorias, entre elas os camponeses, sempre esteve fora das agendas políticas dos governantes brasileiros. Predominou uma visão utilitarista da educação rural reduzida à escolinha da roça, isolada, pronta a ensinar as primeiras letras com uma cartilha elaborada pelos tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante, numa classe multisseriada, como diz Wanderley (1997).

Oficialmente o problema foi inquirido, mas as discussões sobre o assunto foram ofuscadas pela falta de aplicação, retornando ao círculo vicioso. É o caso da aprovação do texto final da LDB (Lei n.º 9.394/96), na qual a educação rural ganhou um artigo especial, que está assim estabelecido:

“Art 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.”

Contudo, ao olharmos concretamente para as formas como isto foi usado, o que se vê é que houve uma referência limitada à questão. De imediato, o problema associa-se a concepção de educação reduzida à escola, que é vivenciada cotidianamente. A aplicação prática da LDB, continua limitando a educação aos espaços do muro escolar: quem está dentro dos muros é um ser que aprende, mas se estiver fora dele estará condenado a uma vida social, cultural, política e econômica “sem educação”. A ação educativa assim trabalhada desconsidera, com isso, que no meio rural, existem representações simbólicas presentes na memória coletiva das comunidades, importantes para serem respeitadas e entendidas como processos de construção de saberes, por estarem intrinsecamente associadas a educação. Exemplos disso são as formas de plantar, as fases da lua, os remédios caseiros, comidas, etc.

Praticada assim, a educação ignora a própria visão abrangente do conceito de **educação**, sem limitá-la ao mundo escolar, requerida pela LDB 9394/96. O artigo primeiro expressa que a educação "atinge os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Entre os princípios da educação nacional ficam assumidos a "liberdade de aprender/ensinar/pesquisar", o "pluralismo de concepções pedagógicas", a "tolerância" (artigo terceiro). Isso reforça a ideia de um ensino descentralizado, em que cada escola assume seus próprios objetivos de ensino, e constrói seu projeto pedagógico próprio. Esta ideia é reforçada em outras partes da LDB, como é o caso do artigo doze.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9.394/96) destaca somente a oferta da educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mas é preciso fazer emergir outro fato: o de que, depois da municipalização do ensino fundamental, houve uma espécie de ruptura das ações conjuntas entre Estado federado, agora responsável pelo ensino médio, e o Município. Assim, com a municipalização do ensino fundamental, fica mais claro o processo de extinção das escolas no campo. Ribeiro (2007) diz que os governos preferem transportar as crianças e adolescentes para a cidade, do que criar e pensar uma política educacional

que venha fixar a criança em seu meio, para assim, assimilar os valores, a memória e a cultura a que pertencem.

A opção pela municipalização, assim feita, impede que os homens do campo criem uma identidade cultural. A cidade se torna o lugar próspero e almejado pelas crianças e adolescentes das comunidades rurais em geral. Por que isto acontece? Porque a pedagogia escolar é uma concepção urbana, que apresenta a cidade como o objetivo a ser alcançado, como diz MUNARIM (2008). Isto propõe o aluno a ir aos poucos se desligando do universo simbólico cultural ao qual pertencia e passa a assimilar os valores obtidos na escola da cidade. Como resultado, criam novas concepções e adotam novas posturas em relação ao mundo do campo.

Esta é a realidade que historicamente foi constituída. Porém, existem outras práticas de educação, que estão na contramão da história oficial, contradizendo as velhas práticas das classes dominantes, que é o que pretendo mostrar brevemente em seguida.

Nosso primeiro foco será o fato de que em toda e qualquer sociedade humana histórica, sempre há processos contra-hegemônicos que resistem a determinadas imposições por parte da classe dominante. O que queremos ver, é se há um sistema vivo, que pense a educação do campo e que se faz presente nas comunidades. Por um lado, sabe-se que de uns tempos para cá, houve um enorme refluxo de práticas educativas do campo⁹, por outro, percebe-se o ressurgimento de movimentos sociais do campo que estão construindo a história, a memória e a educação, a partir das experiências de lutas e a partir da conscientização como ato de libertação desse cativo.

Por isso esta pesquisa, ao pensar a educação, assume três compromissos básicos: um compromisso ético/moral com a pessoa humana desumanizada historicamente; um compromisso com a intervenção social - e

⁹Um processo de refluxo se deu nas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs - muito fortes no Sudoeste do Estado do Paraná, como em outros Estados - que tinham um trabalho de conscientização popular a partir de uma leitura teológica voltada para atender as reais necessidades e urgências das comunidades. Nas CEBs, conforme diz Comblin (1996), sempre houve a ligação entre fé e vida, vida e fé. Com a hegemonia neoliberal e o retorno das classes dominantes para dentro da Igreja Católica iniciou-se um processo de irracionalismo e fundamentalismo religioso em busca do transcendente fideísta a partir de práticas que vieram negar todo o processo de luta, de construção de comunidades participantes e se construiu um sentimento de aversão ao político, às experiências de humanização e ao lado das discussões sociais. Neste sentido, pode-se conferir os trabalhos de Comblin (1996).

educar, neste sentido, significa intervir para transformar as realidades de exclusão pedagógicas tão freqüentes nos municípios e Estados da federação; e, por último, um compromisso com a Cultura do Campo em suas diversas facetas, seja para conservá-la, seja para recriá-la, bem como, para resgatá-la.

1. O panorama do problema da pesquisa

Constatamos, portanto que as principais características das Escolas Familiares Rurais são: a responsabilidade das famílias na gestão; a alternância dos períodos entre o meio de vida sócio-profissional e a Casa Familiar; a vida dos alunos em pequenos grupos e em internatos; uma equipe de formadores; uma pedagogia adaptada, como diz Chartier (1985). Desta forma, esta modalidade de ensino para o meio rural proporciona aos jovens uma possibilidade de educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades. Isto é feito, ao desencadear junto aos jovens um processo de reflexão e ação que serve de veículo de transformação.

Dessa maneira, as EFAs envolvem comprometidamente as famílias e a comunidade na educação dos jovens, incentivam o espírito comunitário (a própria etapa de alternância em que os jovens permanecem na Escola é um exercício de convivência comunitária), provocam a tomada de consciência da necessidade e exigência da formação permanente, proporcionando a descoberta de que o maior aprendizado acontece na própria vida e que a escola precisa ser um espaço integrado e não distante e alheio à ela.

Os estudos de Nascimento (2003) e Queiróz (1997) mostram que as EFAs surgiram para atender as necessidades dos pequenos proprietários de terra, nas suas buscas por proporcionar aos seus filhos uma educação que respondesse aos interesses, desafios e demandas das pessoas envolvidas com a educação do meio rural, favorecendo a permanência na terra. Que este modelo pedagógico pretende proporcionar aos jovens do meio rural uma educação a partir da sua realidade, da sua vida familiar e comunitária e das suas atividades, através da Pedagogia da Alternância. Esse projeto educativo contribui para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de informação, partindo sempre do concreto para o abstrato, do prático para o

teórico, do contexto sócio-político, econômico e cultural, do local para o global. Partir da realidade é uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo. Por isso a ação educativa no espaço rural tem mais significado quando está profundamente imbricada, integrada com a comunidade.

Assumindo a posição de uma consubstanciação entre a pessoa e meio, passamos a compreender que o mundo, seguindo Gerard, nas palavras de Vuillet (1962:109), não é somente “um amontoado de objetos a serem contemplados com toda serenidade. Ele não se reduz a este amontoado de coisas inertes, ele apresenta-se de uma maneira sincrética e sobretudo dinâmica”.

A educação no espaço do campo parte de um pressuposto epistemológico fundamental, que será trabalhado como hipótese ao longo desta pesquisa: o de que, **educação, neste espaço, é muito mais que instrução, qualificação de mão-de-obra, atualização profissional, opção pelo desenvolvimento. É ação intencional, integradora entre a vida e o mundo da vida.**

Há então, pelo que vimos até aqui, um conflito. Ele oscila entre estes três contextos:

- a estruturação histórica de uma política de educação para o campo, que não configura as suas particularidades;
- o domínio da Teoria da Modernização sobre a educação do meio rural;
- possibilidade de identificação de um modelo pedagógico que possa superar esses problemas, pelo modelo que acreditamos estar presente na Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais.

2. O Problema da pesquisa

Após termos apontado, brevemente, a estrutura que se descortina em torno desta realidade, queremos, agora, caracterizar a preocupação básica, os

problemas que ela desperta. Partimos do pressuposto de que a educação do campo tem características e necessidades próprias, no seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade, como fonte de conhecimento em diversas áreas. Isto não é uma hipótese simplista. Ela se fundamenta naquilo que é perceptível: para não necessitarmos partir de uma demonstração de que a história brasileira é uma história de construção de conflitos e disputas do espaço rural, basta que se vejam as distinções e especificações da cultura urbana e rural, dos costumes, dos preconceitos, da religiosidade, da forma como o espaço educacional foi organizado nestes ambientes, da forma como se leva a vida, a linguagem, as relações pessoais, os hábitos alimentares (FRIGOTTO, 2002). Portanto nossa pesquisa aponta para o fato que a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção das políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada, a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo (FRIGOTTO 2002). Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica.

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos. Essa visão que tem permeado as políticas educacionais, parte do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. A confirmação desta postura pode ser facilmente identificada na própria estruturação da ciência moderna, nas suas opções de facilitadora da concretização dos ideais do novo modo de produção, como claramente diz Frigotto (2002).

Essa perspectiva tem contribuído para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de ela os distanciar do seu universo cultural. Frigotto (2002) continua dizendo que essa linha de raciocínio é própria da lógica de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista, baseado na concentração de renda; na migração do trabalhador rural para as cidades,

atuando como mão-de-obra barata; na grande propriedade e na agricultura para exportação, que compreende o Brasil apenas como mercado emergente, predominantemente urbano e que prioriza a cidade em detrimento do campo.

Se é evidente que a educação do campo possui especificidades próprias, quais os problemas que isso suscita?

A grande problemática flui da necessidade da educação observar, desenvolver, praticar e consolidar o valor cultural do meio, do mundo da vida. A questão em jogo aqui é a do distanciamento entre o que é trazido de fora, já rigidamente programado (historicamente programado) e as necessidades da comunidade a serem satisfeitas. A ação educativa precisaria, portanto, resgatar o significado e o valor da cultura¹⁰ local, para adquirir unicidade.

Surge, então mais uma pergunta: **a Pedagogia da Alternância é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo? Se ela é, pode ser caracterizada como oposta à Teoria capitalista da Modernização? Que posturas epistemológicas fundamentam esta posição?**

Dos vários problemas que esta questão (múltipla) apresenta, o que interessa, sobretudo, é: Qual a gênese e a ação da Teoria da Modernização, desde a sua fundamentação teórica moderna, sobre as políticas de educação do campo no Brasil, principalmente a partir da década de 1960? Constatar se a Pedagogia da Alternância é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo; especificar quais os pressupostos epistemológicos da Pedagogia da Alternância que são capazes de colocá-la em oposição à Teoria da Modernização.

Para formular essas questões, trazemos à tona o fato de que no cenário educacional brasileiro vigora uma contradição reticente. De um lado, respeitam-se as exigências do mercado e, do outro, objetiva-se a qualidade educacional e estimula-se a competência (FRIGOTTO, 2002). É a resposta a este dilema que está em jogo.

¹⁰ Sobre o conceito de cultura que permeia nossa compreensão, veja-se Certeau (1982, 1988 e 1994)

3. O Método teórico

Principiamos a reflexão metodológica e dos fundamentos epistemológicos acentuando a primeira e fundamental demanda que embora não seja explícita, estará patente durante toda esta pesquisa, levantada por Paulo Freire (1987, p.101)¹¹:

“Não posso investigar o pensar dos outros, referindo ao mundo, se não penso. Mas não penso autenticamente, se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.”

Embora nossa experiência de vida não evidencie relevância científica, tomamos ela, no que nos outorga o pensar de Freire, como um marco histórico pessoal donde parte a preocupação. Assim, é importante que se diga da nossa profunda e umbilical relação com o espaço rural, o que nos força a pensá-lo “a partir dele, com ele”, e não “sobre ele”. Este é um primeiro pressuposto da pesquisa.

Entendemos então, fixado no campo educacional, que entre “educador e educandos” não deve haver uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto. Pensamos a pedagogia como dialógica, em que ambos são sujeitos do ato cognoscente. É o aprender ensinando e o ensinar aprendendo, seguindo o princípio do **Diálogo** em Freire (1987), que exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico, relacional. Um pensar que não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Como seres inacabados, os homens se fazem e refazem na interação com o mundo, objeto de sua praxis transformadora.

É deste pressuposto que vai dizer Bouffleuer (1991), que se assim entendida, a prática pedagógica passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação.

¹¹ Embora seja possível tratar da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância sob a ótica de Paulo Freire, optamos por não fazê-lo neste momento, para centralizar nossa pesquisa sobre autores que tratam diretamente deste assunto.

È claro então, que se estamos entendendo a educação como dialógica, ela é dialética, dialogal, e assim, se faz num movimento de ir ao concreto e de vir ao teórico, onde, cada deslocamento traz em seu princípio, que recolheu de seu ponto de partida, uma possibilidade de negação. Ser negado, é a própria essência do conhecimento, e, embora seja uma afirmação autofágica, é o motor da ciência.

Retomando aquele pressuposto metodológico e epistemológico do início: de que deve haver uma consubstanciação entre o pensar científico e a vida cotidiana do povo (neste caso o povo do campo), firmamos primeiramente como sendo fundamental para a estruturação de uma educação do campo, o comprometimento vivido e histórico do homem envolvido com a educação com este meio de vida. Senão por outra coisa, apenas para prevenir de que a educação deste espaço não se veja atrelada, ou subordinada, à imposições ideológicas europeizadas, americanizadas, por ideias urbano-mercadorológicas (FRIGOTTO, 1997).

As abordagens, sejam da caminhada histórica da ciência, de suas tendências ideológicas, da imposição de uma manifesta intenção econômica sobre o espaço social e educacional e, do reflexo direto (segador) dos pressupostos economicistas e, portanto, cientificistas (técnicos, tecnológicos, desenvolvimentistas, naturalistas,...) sobre a educação no espaço do campo, permitem, agora, abordar alguns fundamentos agregadores, (atratores), que ficam evidentes no descortinar de tais determinações.

O embasamento do conhecimento é dialético e, como dissemos, se faz na necessidade de compreender e “negar” a realidade. Mas a modernidade, no abraço desejado com as políticas educacionais brasileiras foi tecendo outros caminhos de entendimento. Destacaram um enfoque claro à modernização, que forçou a educação à um enveredamento sem retrocesso, no caminho industrialista, que enfocou, como inegável, a opção pela competência, como condição inarredável à participação no mundo industrial.

Não é possível nos furtar do que rigorosamente irá pautar as discussões no campo educacional brasileiro no período de sua modernização: o

afunilamento da necessidade de modernização, de onde brota, vigorosamente, o ideal de competência, como raiz das condutas educacionais.

Alexin, J. C. (2001), Kuenzer, A. (2003), e mesmo, Gounet, T. (1999) e Harvey, D. A. (1996), falam que um conceito muito forte na tradição do pensamento que conduziu as políticas públicas educacionais mundiais, originárias do desenrolar arduo do pensamento moderno, é o de “competência”¹².

O conceito de competência é entendido a partir de uma filiação inegável com o princípio de desenvolvimento, desde o positivismo, defensor da preponderância da vereda desenvolvimentista (industrialista), urbanista para a educação, até os ideais mais atuais, de assimilação tecnológica e de competência individual (FRIGOTTO, 1997).

Gounet (1999) diz que a partir, (aproximadamente), da década de 1980 o conceito de competência assume a face de processos mediados pela tecnologia, exigindo, para sua efetivação, capacidades cognitivas complexas, que “**automaticamente**”, seriam conseguidas através de processos especificamente pedagógicos, disponibilizados pela escola.

Diante disto Frigotto (1997) demonstra preocupação em como conciliar as competências da classe burguesa, visivelmente privilegiada, nas suas condições econômicas, relacionais, de acesso a produção cultural (escolar), com os que estão envolvidos com a precarização econômica e de produção cultural? Para esta última classe, vale frisar que a escola é o espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos, que os incluirão na esfera dos competentes, social e produtivamente válidos.

Descortina-se, pois, a partir desta questão, um embate histórico, insolúvel até hoje. Não se conseguiu resolver, no campo das políticas educacionais, uma alternativa oficial que pudesse fazer frente aos programas de governo. Vai se ver, frequentemente, iniciativas, tanto no campo educacional, quanto no campo político, de “modelos”, “experiências”, educativas até então tidas como alternativas.

Como não houve um enfrentamento oficial neste espaço, aqui fincou raízes um primeiro golpe ideológico do ideal de modernização (e

¹²No caso Brasileiro, isto se vê mais forte a partir da década de 70. Veja-se neste caso Alexin (2001).

desenvolvimentista), o de que o espaço escolar deveria servi-los, sem outra preocupação, senão a de ser um espaço próprio e oficial para a aquisição da **competência** (FRIGOTTO, 1997).

Porém, mesmo que na prática esta indagação não aflore, no campo teórico, é preciso que se destaque, principalmente, como se dá a passagem da cooperação entre o campo ideológico e o prático. Ou dito de forma simples: Como a educação foi conseguindo introduzir no campo rural, princípios da sociedade urbana.

Em um primeiro momento isto decorre do entendimento conflituoso e altamente ideológico, que passa a ter a ideia de inclusão, como sendo a condição de domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, cada vez mais complexas, como defende (HARVEI, 1996).

Seguindo este raciocínio, é compreensível que o trabalho concreto vai se tornando anacrônico, como forma de produção de valor, e passa a assumir um novo significado, a partir da ampliação do trabalho **abstrato** e do trabalho **não material**, sem haver aí, na lógica da acumulação flexível, qualquer integração de todas as formas de labor.

Evidentemente que isto força a fazer emergir uma ideia que acalenta e importuna permanentemente esta pesquisa: a da explicação da dicotomia teoria e prática, campo e cidade, urbano e rural, desenvolvido e subdesenvolvido...

Ora, ao entender, que as razões da competência são **biologicamente** iguais, resta às classes, às regiões menos urbanizadas, mais distantes do industrialismo a contrição por não terem aproveitado todas as **oportunidades** de desenvolverem-se.

Esta forma de ver as diferenças entre a cidade e o campo ofusca o espaço cultural histórico, as tradições familiares, a linguagem, as formas de produção tradicionais, os conhecimentos históricos do meio rural, na construção “do que é competente”.

Embora o caráter de competência faça refluir a ideia de universalidade das possibilidades de acesso, na cotidianidade (mesmo educacional), ele refere-se a uma modalidade específica de trabalho, requerendo forte

articulação entre as dimensões psicomotoras, cognitivas e afetivas (fazer, saber e ser).

Ao ver a educação e conhecimento como etapas distintas, que não se confundem, fica evidente a necessidade de diferenciar **teoria e ação** como dois momentos que dialeticamente se relacionam e constituem o caminho epistemológico desta pesquisa.

O conceito de **praxis**¹³ visto como “ação”, poderá elucidar o que comumente acontece: a confusão teórico-metodológica que se instaura a partir do conceito de competência.

Para isto tomamos a atividade prática, transformadora do mundo, a partir do que é colocado por Marx e Engels nas Teses sobre Feuerbach e na Ideologia Alemã: no centro das relações produtivas e sociais. Neste espaço, teoria e prática passam a ter uma essencial determinação nas formas de conhecer os processos de estruturação do conhecimento.

Na Tese I, se vai ver Marx criticar o materialismo tradicional, dizendo que sob este seu ângulo, o conhecimento, vê o objeto, a realidade, sob a forma de contemplação, onde eu, como sujeito, sou um mero receptor ou refletor de uma realidade, de forma passiva. O objeto é um produto da atividade objetiva, entendido não de forma abstrata, mas como atividade real, objetiva, material.

Contrariando esta postura, que até agora se apresentou atrelada aos ideais desenvolvimentistas, naturalista, baseada na competência própria, estes autores defendem, que **o sujeito só conhece um objeto que ele mesmo produz**. Porém, consideramos que isto esta envolto com os limites decorrentes da compreensão de que esta relação ocorre exclusivamente na consciência. O objeto é então, produto da atividade objetiva, real, material, e não abstrata.

Na Ideologia Alemã, Marx e Engels mostram que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. A praxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades.

A praxis é mais que prática, ou sua unidade com a teoria, defende Sánches Vásquez (2003)

¹³Entendemos a praxis, como um conceito marxista. Passaremos então a usar Marx para fundamentá-la.

É mais, porque há práticas habituais, com um conhecimento limitado a certo *know-how*. A praxis tenta adequar os efeitos aos ideais antecipatórios, partindo do pressuposto de que a realidade nunca duplica o modelo pensado; além disso, a prática é subjetiva, coletiva ou de classe: constitui-se de “uma espécie de corte transversal” (Sánchez Vázquez, 2003: 297). E como se isso fosse pouco, a história das ciências e das técnicas brotam de práticas de base, seja na física, na química, nas matemáticas ou na engenharia.

A prática amplia os horizontes teóricos (os descobrimentos das forças produtivas caem sob o controle do intelecto), sem que se reconheça sua origem. Não só aporta critérios de validade, mas também fundamentos e novos aspectos e soluções de um que fazer, e até meios ou instrumentos inovadores. É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: não sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. Assim, a prática não obedece direta e imediatamente as exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde à práticas e é fonte destas (Vásquez, 2003).

Não obstante estas diferenças, a praxis é, definitivamente, teórico-prática. Isto é, dois lados de uma moeda que se separam por abstração. Marx opõe-se ao idealismo que a isola da teoria, ou atividade perfilada pela consciência. Vásquez (2003) fala que farto da filosofia que operava como meio ideológico de conservação de um *statu quo* nefasto, em *Anais Franco-Alemães*, introdução a sua *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx naquela ocasião parte da esquerda hegeliana, disse que um partido revolucionário exerce a prática: sustentou que a crítica idealista da realidade, uma vez formulada, teria de suprimir-se porque o mundo muda sem a filosofia ou tal filosofia não passa pelo mundo. Logo, o arraigo do raciocínio filosófico no qual ocorre historicamente requer que se negue como argumentação pura, e, voltando o olhar para a realidade, aceite a influência da praxis: só se possibilita sua aceitação como crítica radical enfocada a uma realidade injustamente opressiva.

De acordo com Sánchez Vázquez (2003), as primeiras *Teses sobre Feuerbach* são as que perfilam sua noção emancipadora da praxis (Marx a

aplica globalmente à produção, às artes, que satisfazem a expressão e o desejo de comunicar-se, e às revoluções). Sob a perspectiva marxiana, o mundo não muda somente pela prática: requer uma crítica teórica (que inclui fins e táticas) tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. É indispensável a íntima conjugação de ambos fatores. Desta forma, são os fatos os que provam os alcances da teoria mesma. A prática é fundamento e limite do conhecimento empírico: direito e avesso “de um mesmo pano” (Sánchez Vázquez, 2003: 305). As limitações e fundamentos do conhecimento ocorrem, pois, em e pela prática, que marca seus objetos de estudo, seus fins, e ademais, é um dos critérios empíricos de verdade. A praxis opera como fundamento porque somente se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora: a verdade ou falsidade de um pensamento funda-se na esfera humana ativa. Logo, a praxis exclui: o materialismo ingênuo segundo o qual sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado, autônomo e não-social.

Aqui paira uma conclusão, que ao se resgatar os propósitos anteriores, aponta um caminho conclusivo: se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto do pensamento, do embate teórico, nem, tão pouco, pode-se entender o conhecimento como conquista pessoal determinado pela competência. Para adquirir sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na realidade, como prática, e transformá-la.

Mas então, como se dá a aproximação nascedoura do conhecimento, na relação entre objeto e realidade?

O ato de conhecer não pode se esquivar do trabalho teórico. Isso leva a conclusão de que há sucessivas possibilidades e tentativas, quantas forem necessárias, entre as percepções e a dimensão empírica, até se chegar a um significado satisfatório.

Assim, o conceito de conhecimento como praxis deve ser entendido sem separá-los. A vertente originária desta posição é Marx, e Vazquez (1968) refere-se a isto dizendo que conhecer é conhecer objetos que se integram na

relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana.

Se a praxis é a atividade prática adequada a fins –algo deseja mudar e algo conservar–, ostenta um caráter teleológico. Como a história não é explicável mediante a combinação de condições invariáveis (que mantém em equilíbrio ou desequilibram as sociedades), nem se desenvolve universalmente pelas mesmas fases, faz-se mister que a ação se sustente em teorias com uma orientação ou finalidade (que jamais deve alienar-se das necessidades primárias e imediatas, porque então operaria como especulação parasitária). Se se alcança um certo nível de êxito, os pressupostos teóricos não terão sido de todo falsos (não confundir a praxis com o sentido pragmático do êxito ou do fracasso dentro de umas e mesmas condições insociáveis ou anticomunitárias). O marxismo é distorcido quando se reduz a uma manifestação do pragmatismo, ou seja, o destinado a obter, sem importar os meios, algumas metas pessoais dentro de regras negativas.

A adequação relativa entre pensamento e fatos requer certo planejamento. Sánchez Vázquez (2003) afirma o último no entendimento de que em longo prazo, a ação coletiva chega a resultados imprevistos: a atribuição dos atos a alguns sujeitos quase nunca leva sua imputação moral pelos efeitos indesejados que produzam em longo prazo (ponto de vista da história factual). Mesmo assim, a ação coletiva e individual é intencional em um plano e não-intencional em outro. Finalmente, destaca Sánchez Vázquez (2003), a ação intencional obtém efeitos intencionais mais ou menos em curto prazo (a tomada do poder obedece a uma estratégia intencional; porém episodicamente, ao longo de um tempo que se cruza com botas de sete léguas, obterá frutos não-intencionais) com o tempo, a atuação prática se enriquece ou deforma, mas sempre seus efeitos não são previsíveis.

Em sua acepção revolucionária, a praxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A praxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Este ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao

contrário, adaptadas a um *statu quo*. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos.

Estão, não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao homem, tão pouco apenas pensar sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática.

Retornando à proposta inicial, de nos debruçarmos sobre a educação no meio rural cabe uma consideração sobre os passos que serão percorridos doravante. Primeiro uma afirmação básica: a educação do campo é um “processo” ligado ao meio, que não ignora o espaço localizado, o espaço cultural, as origens étnicas, a localização geográfica, que não se submete à universalização adestradora. Deve existir uma relação entre a estruturação do conhecimento e o meio.

A base desta afirmação é buscada na XI Tese (Marx e Engels, op. Cit.), que entende o mundo em dois sentidos: como o objeto de interpretação, e como objeto de atividade prática. Cabe, conforme defendem, transformar o espaço (espaço da praxis e da teoria) com base em uma interpretação, enquanto possível, científica. Junto a esta posição, uma outra, complementar, da mesma raiz: a de que a ação transformadora, fundada na interpretação, origina-se a partir de finalidades derivadas da necessidade de sobrevivência, que só existe, como produto da consciência. Esta dimensão determina o caráter transformador da praxis, já que exerce um jogo impulsionador para o futuro, como motor da ação.

O conhecimento (enquanto praxis) não é só uma ação retrospectiva sobre uma realidade, é também uma ação futura, enquanto expressão de necessidades humanas.

Assim, na formação humana se desencadeia a relação teórica (reflexiva) e a prática (ativa), como diz Vazquez (1968, pág. 185), firmado sobre a I Tese (Marx e Engels), na compreensão de que “toda praxis é atividade, mas nem toda atividade é praxis”. Tal dialeticidade é resolvida se olharmos, novamente para Marx (1978), que em termos próximos, diz que a atividade entendida como ação, é uma modificação humana sobre a matéria prima, materialmente ou não, que origina produtos materiais ou não. Já a atividade, simplesmente, é o seu caráter real, sua materialidade.

A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática. Não há pensamento fora da praxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Deste modo, nesta linha, técnica não é praxis, já que não é de sua essência a transformação da realidade. Tão pouco, se pode dizer que a posse de uma ou de outra, mesmo que plenas, sejam sinônimo de conhecimento, já que nenhuma, isoladamente, garante a transformação da realidade. É preciso haver uma passagem do plano das ideias, e que se faça materialidade, (Tese III e IV de Marx, op. Cit.).

Um importante passo epistemológico e metodológico é de que a educação do campo (ou toda educação), é a mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e sua materialização em ações transformadoras. Isto quer dizer, que para os trabalhadores (de forma geral), a escola se constitui no espaço de relações intencionais e sistematizadas com o conhecimento.

Reunindo agora estes vários apontamentos que podem sustentar um núcleo de ideias que nortearão esta pesquisa, eles ficam assim identificados:

- Que não é possível entender como espaços dissociados a empiria da teoria, já que elas constituem o corpo único do conhecimento;
- Que não é possível estruturar uma política de educação para o meio rural fundamentada em ideais de competência, já que ela segue o pressuposto das ciências naturais e se constrói sobre uma perspectiva urbanista e industrial, distanciada da relação dialética, própria do conhecimento;
- Que teoria e ação são dois momentos que dialéticamente se relacionam. Com isso, fica patente que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente;
- Que conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana. A praxis é o motor da ação.

Doravante é possível estabelecer algumas categorias metodológicas desta pesquisa, que subjetivamente já estão evidentes, mas que em frente, irão

costurar cada ideia aqui apresentada. Referimo-nos às categorias do método dialético: Praxis, totalidade e contradição. Estabelecidos assim:

- Praxis¹⁴: É o conhecimento compreendido como um movimento crescente, que vai da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da concretude e não do simples fenômeno. Aceitado isto, se vai estabelecer que a compreensão se dá a partir do empírico, mesmo que provisoriamente, mas sempre, como marco inicial.

Neste caminho, a compreensão da educação do campo se vivifica na forma alternada e relacionada com as questões culturais, raciais, vivenciais, enfim, rurais. Porém, para evitar, que adiante, se aponte uma contradição, é bom que fique claro desde agora, que esta pesquisa não contém um envolvimento prático (de campo). Mas isto não significa que o objeto de pesquisa não se dá aqui e na prática, concretamente. Firmamos assim, a pesquisa no que nos garante a praxis: na vivência concreta e histórica da vida.

- Totalidade: entendida como manifestação e manifestante das relações sociais e produtivas mais amplas, e, portanto, totalizantes. Daí a compreensão da realidade como totalidade em processo dinâmico de estruturação e de auto-criação. O trabalho aqui será de idas e vindas, sempre crescentes em amplitude e profundidade. Assim, como defende Kosik (1976:40-51), cada fenômeno, ao revelar a si mesmo e ao todo, deverá ser compreendido como um movimento do todo, que ao mesmo tempo o explicita e o esconde.

Isto também quer dizer, que ao se estar falando da educação do campo, e neste caso, da sua imbricação e possibilidade de superação das amarras do ideal desenvolvimentista, também se está falando da educação brasileira, de forma geral, já que a compreendemos como única, porém, sem uniformizações ideológicas. Com isso vale ressaltar que embora esta ideia possa significar uma compreensão hegemônica, que permita dizer, que o que é válido para um espaço, é também para outro, não a entendemos assim, já que a discussão

¹⁴ Entendemos a Praxis, na educação, como sendo o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, se convertendo em parte da experiência vivida. Enquanto que no ensino uma lição é apenas absorvida a nível intelectual no decurso de uma aula, as ideias são postas à prova e experimentadas no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva. Desta maneira, os conceitos abstratos ligam-se com a realidade vivida. A praxis é usada por educadores para descrever um panorama recorrente através de um processo cíclico de aprendizagem experimental, como no ciclo descrito e popularizado por David Kolb (1997).

aqui, não é a do encaminhamento da educação, mas dela mesma, somente como objeto, único, totalizante, que se vai completar, para se essencializar, na cotidianidade.

- Contradição: diz Kosik (1976,p. 51) citando Hegel que “a totalidade sem contradição é vazia, inerte”. É a incessante conversão de um no outro, embora contrariamente, mas em busca da superação, que deverá ser captada pela pesquisa. É a afirmação e a negação do objeto que está em jogo. Ou, como diz Kuenzer (2002, p. 65), “o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os pólos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade”.

Se a praxis é a atividade prática adequada a fins –algo deseja mudar e algo conservar–, ostenta um caráter teleológico. Como a história não é explicável mediante a combinação de condições invariáveis (que mantêm em equilíbrio ou desequilibram as sociedades), nem se desenvolve universalmente pelas mesmas fases, faz-se mister que a ação se sustente em teorias com uma orientação ou finalidade (que jamais deve alienar-se das necessidades primárias e imediatas, porque então operaria como especulação parasitária). Se se alcança um certo nível de êxito, os pressupostos teóricos não terão sido de todo falsos (não confundir a praxis com o sentido pragmático do êxito ou do fracasso dentro de umas e mesmas condições insociáveis ou anticomunitárias).

A adequação relativa entre pensamento e fatos requer certo planejamento. Sánchez Vázquez (2003) afirma o último no entendimento de que em longo prazo, a ação coletiva chega a resultados imprevistos: a atribuição dos atos a alguns sujeitos quase nunca leva sua imputação moral pelos efeitos indesejados que produzam em longo prazo (ponto de vista da história factual). Mesmo assim, a ação coletiva e individual é intencional em um plano e não-intencional em outro. Finalmente, destaca Sánchez Vázquez, a ação intencional obtém efeitos intencionais mais ou menos em curto prazo (a tomada do poder obedece a uma estratégia intencional; porém episodicamente, ao longo de um tempo que se cruza com botas de sete léguas, obterá frutos não-intencionais) com o tempo, a atuação prática se enriquece ou deforma, mas sempre seus efeitos não são previsíveis.

Em sua acepção revolucionária, a praxis é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A praxis revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Este ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um *statu quo*. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos.

A terceira *Tese sobre Feuerbach*, anota Sánchez Vázquez, observa que a vida descobre que quem joga inicialmente o papel de educador também necessita ser educado. Desde a Ilustração, Goethe e Herder, as utopias foram concebidas como uma vasta empresa educativa que dissipa prejuízos: o educador é o filósofo que assessora o déspota ilustrado, ou o eterno condutor das massas partidistas ou matéria passiva. Para Marx, ao contrário, os papéis mudam: são produtos de circunstâncias, e as circunstâncias mudam, e também são produto deles mesmos. Estes saltos sociais e a praxis ensinam que os papéis de mestre-discípulo variam (todos os agentes históricos são ativo-passivos, e a mudança de normas também muda o sujeito). Aceitar estas premissas é indispensável para a prática revolucionária, nascida da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, nas quais as primeiras ocupam o lugar subordinado enquanto classe social. Se se desata a revolução comunista, se encarregará de abolir a organização classista mediante a supressão da propriedade privada dos meios de produção.

A teoria-prática desejável da revolução vai sinalizando os objetivos sociais e os participantes ativos que aspiram uma vida coletiva em instituições mais justas. A missão do resto que se crêem supostos líderes é “nada”. Ou seja, que a criatividade social ou praxis “está impregnada de um profundo conteúdo moral” (Sánchez Vázquez, 2003: 469).

Sánchez Vázquez divide a praxis em criadora e reiterativa, habitual ou imitadora. A criatividade tem graus até chegar ao produto novo e único. Ainda que a criação sempre pressuponha a praxis reiterativa, não basta repetir uma solução construtiva fora dos limites de sua validade. Cedo ou tarde devem ser encontradas outras soluções que geraram novas necessidades, as quais

imporão novas exigências. A criatividade aproxima a praxis espontânea e a reflexiva. Os vínculos entre ambas não são imutáveis, porque a espontânea não carece de criatividade e a praxis reflexiva pode estar a serviço da reiterativa. Além disso, existem graus de consciência, os quais revelam o sujeito em sua prática e os implícitos no produto de sua atividade criadora.

Na décima primeira *Tese de Feuerbach*, Vázquez (2003) “Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de distintos modos; do que se trata é de transformá-lo” (Sánchez Vázquez, 2003: 164), na qual o pensador marxista exilado no México localiza a certidão de nascimento da praxis. Contra a tradição que desprezou as práticas e a própria filosofia, agora esta não é um saber contemplativo que, por regra geral, aceita, justifica e aponta o *statu quo*, mas sim que o mundo além de ser interpretado pela filosofia, o é também de sua ação revolucionária. Não se trata de que, em si mesma, a filosofia modifique a realidade; e sim que ajude neste propósito.

Para destruir tantas falsas ilusões, o filósofo deve observar: as condições reais, históricas, os processos produtivos vigentes, a distribuição (que em certas épocas chamou “formas de intercâmbio”) (Sánchez Vázquez, 2003: 168) e o consumo de bens de primeira necessidade, assim como dos tipos de forças produtivas; observar os condicionamentos do Estado e as formas ideológicas prevalentes, assim como as relações dialéticas ou sistêmicas. Marx entreviu o comunismo (“projétil lançado na cabeça da burguesia”) (Sánchez Vázquez, 2003: 390), como solução aos antagonismos de classe: anulará e superará o estado de coisas que, levadas a seu extremo, sem ações contestatárias, terminariam com a humanidade: os 72 dias da Comuna de Paris continuam florescendo (em seu papel destinado a abolir as classes, os revolucionários não pertencem a uma classe específica, e sim representantes da sociedade frente à classe dominante).

Desde o tempo vital de Marx até o presente, o comunismo tem sido uma proposta que mantém sua vigência. Assim também, o corte ideológico-epistemológico da tese XI mencionada, afirma o marxismo como praxis revolucionária e como filosofia da praxis: não somente reflete acerca da praxis, mas que também nasce da própria prática. O *Manifesto do Partido Comunista* é um documento teórico e prático que explica e fundamenta a praxis revolucionária, traçando fins, estratégias, táticas e críticas às falsas

concepções sobre o socialismo e o comunismo. Marx ilustra as contradições entre forças produtivas e relações produtivas que geraram a revolução capitalista; a luta de classes como resposta à violência ou opressão que exerce a classe dominante contra outras e suas frações. Em suma, Sánchez Vázquez encontra no *Manifesto do Partido Comunista* um caso ilustrativo do marxismo como teoria da praxis revolucionária ou mudança radical do mundo. Além disso, põe clara a missão histórica dos agentes da praxis, a retroalimentação entre teoria e prática. Depois da citada tese XI e de outras precisões de Marx, Sánchez Vázquez divide historicamente as filosofias nas que argumentam falsamente sua conciliação com a realidade (por exemplo, Hegel) e as que se vinculam real e conscientemente com as práticas revolucionárias. São um guia teórico, ou parte de um guia para a transformação radical do mundo social, ainda que em si mesmas não alcancem diretamente conseqüências sociais. Sua função é ser a arma teórica para refundar a sociedade até seus fundamentos. Tais filosofias cumprem uma função ideológica.

Não se deve considerar “ideologia” na acepção estreita de falsa consciência, mas sim como uma tomada de posição classista de caráter cognoscitivo. Em “A ideologia da neutralidade ideológica nas ciências sociais”, Sánchez Vázquez sustenta que, enquanto ideologia, as ciências sociais destinam-se ao desenvolvimento, manutenção e reprodução das relações sociais de produção, ou a sua destruição: são terrenos de posturas opostas. No entanto de “que uma ideologia pode ser uma consciência falsa, não toda consciência falsa de por si é ideologia” (Sánchez Vázquez, 2003: 275). O conhecimento não é sinônimo de imparcialidade, mas sim de teorias fundamentadas em razões, comprováveis, que incluem, mas não se reduzem a uma mera consciência classista; o exemplo paradigmático em relação é a explicação marxiana da mais valia.

As lutas ou conflitos excludentes não chegam à destruição do contrário, e sim o dominam para que se subestime. A servidão do escravo ou oprimido, afiançada mediante prédicas manipuladoras, consegue que se identifique com o amo; que assimile e faça suas as idéias que mantêm sua exploração: é um alienado que estabiliza o poder de domínio (também o domínio utiliza o terror). Porém, a submissão externa nem sempre significa espírito de escravidão.

Por manter seu afã de poder, a burocracia divorcia-se das necessidades que supostamente deve cobrir. Sua atual forma de atuar, herdada de processos anteriores, congela ou mata a criativa vida social: o corpo de funcionários do estado, da cultura, da educação e da saúde degrada a capacidade criativa do ser humano mediante formulismos inúteis, contrários à aventura revolucionária.

Em *A sagrada família*, Marx combate Bauer e demais filósofos que reduziram a prática à teoria ou crítica, desconhecaram o real papel do sujeito nas mudanças, e ignoraram a atividade real das massas: a autoconsciência em Bauer é uma caricatura sem conteúdo porque a separa dos condicionamentos sociais exteriores (a localiza fora da história). Estando hipoteticamente autocentrada, a perfila como os raciocínios da vanguarda que educam a massas passivas. As categorias opostas que maneja Bauer são: espírito-massa; idéia- interesse e criação-passividade, todas à margem das condições materiais e de sua mudança; todas ignoram o papel ativo do povo, como elemento gerador da evolução histórica.

Um partido político expressa interesses de classe e deseja a emancipação desta (ou que prolongue seu domínio). Sua declaração de princípios e planos de ação servem para que se afilem seus membros. Sua sobrevivência e poder dependerá infalivelmente de que os primeiros líderes teóricos escutem os outros, e todos aceitem renovar-se constantemente, permanecendo fiéis aos seus fins últimos libertadores. Uma organização política tem sentido por seus ideais e “pela base” (Sánchez Vázquez, 2003: 378). As direções partidárias devem ser rotativas, e renovar-se elevando seus conteúdos teórico-práticos. Carecem, pois, de uma forma imutável, absoluta, universal para qualquer tempo e situação.

Os imprescindíveis partidos chamados de esquerda têm sido condição necessária, não suficiente, da praxis revolucionária que transforma a sociedade para criar outra. São um instrumento e, como tal, finito e superável. Se não sabem renovar-se atuarão como uma ditadura, que termina por ser quase unipessoal, na qual qualquer dissidência é qualificada como traição à “vanguarda”.

Saint-Simon pensava que mediante o amor e a persuasão se instauraram as revoluções. Porém, a milenar realidade é que nas agrupações

sociais cindida em classes, estas disputam entre si até ser mutuamente excluídas. Em política, alguns têm exercido a dominação contra outros. Tal violência ainda persiste (e até se incrementa) quando a situação resulta insuportável e as condições são propícias, estala a contra-violência ou violência revolucionária, que tem sido necessária, ainda que não forçosamente seja um fator decisivo ou a força motora inalterável (sua missão é desaparecer com as condições injustas que a engendraram). Não seria necessária em uma sociedade na qual a liberdade de cada um pressupusesse e respeitasse a de outros, o qual é dizer quando exista uma sociedade livre de classes e demais aberrações opressivas: quando a praxis tenha modificado o mundo até convertê-lo em um lar.

Sánchez Vázquez (2003) repete que os resultados da praxis revolucionária são imprevisíveis: seus agentes não têm sob seu poder o porvir, senão a esperança de que chegue o desejável e possível (esta antecipação afeta seus atos no presente). O imprevisível deve-se a que a ação revolucionária enfrenta resistências que tornam os planos individuais: não há uma continuidade entre a gestação subjetiva de projetos e sua realização efetiva, o qual impele a que os atuantes peregrinem do ideal ao real, e vice-versa, dependendo de situações não previstas. A praxis é, pois, criativa em seu curso: sofre mudanças em suas realizações episódicas, e isto engendra a inadequação entre intenções conscientes e resultado.

Como os seres humanos são complexos, não robôs, em suas táticas, a praxis revolucionária tem que ser tão criativa que surpreenda o inimigo. A praxis deixa que o espontâneo manifeste-se. O extremo de pensar até o mínimo detalhe, sem dar cabida à inovação, falha. Também falha a espontaneidade ignorante ou cega. Assim, Dom Quixote, o que apaixona as telas de nosso coração, pôs em andamento sua utopia sem pensar em gente destrutiva que aspira somente dominar. Como tais aspirações destrutivas são tão minúsculas (social e moralmente), quem as tem carece de lugar coletivo no qual chegar e não distinguem meios (seja o dinheiro ou os cargos políticos) de fins. A impotência quixotesca radica em como executa sua utopia: havendo perdido o princípio de realidade, ou invertendo-o, não suspeita da maldade. Ao contrário, as ilusões prospectivas devem analisar criticamente a realidade, não

ser náufragos em um mar tempestuoso, mas sim marinheiro que, bússola em mãos, enfoca a proa para um destino.

As utopias falham porque o resultado não se deve a um só indivíduo, mas sim a uma coletividade com a qual originalmente cada um contrai vínculos independentemente de sua vontade. Falham porque a praxis desenvolve potencialidades individuais e coletivas que permanecem adormecidas, e falham porque os agentes se vêem obrigados a mudar seus fins imediatos. Contudo, não tudo é fracasso: a praxis inovadora “cria também o modo de criar” (Sánchez Vázquez, 2003: 313). Em resumo, existe uma imbricação de planos e ações subjetivas e coletivas que fazem os resultados de um processo imprevisíveis, além de que os sucessos e os produtos têm uma unicidade. É precisamente a complexidade humana o que objeta a determinação, inclusive de pertencimento a uma classe e a sua consciência.

A tarefa, que a seguir se verá, tanto de extrair as informações do campo vivencial, quanto a de as contrapor ao campo teórico (legalista, oficial, em vigor) da oficialidade da educação, serão pautadas neste pressuposto. Com isso, as evidências práticas e teóricas vão mostrar que existe uma lacuna profunda entre as políticas educacionais “oficiais” e as políticas de educação para o campo. É o confronto delas que possibilitará concluir alguns passos fundamentais para uma política de educação no meio rural.

Doravante as reflexões serão norteadas a partir destes elementos. Primeiro, cabe uma abordagem destes temas sobre a educação de forma geral, desde os seus pressupostos teórico-históricos até as suas práticas formais. Em seguida faremos uma abordagem dos pressupostos epistemológicos da ciência moderna, na forma como ela foi engendrando um caminho de comunhão com os ideais políticos e econômicos da modernidade, até atingir as suas implicações práticas, na educação brasileira, sobre a égide do ideal desenvolvimentista, para, por fim, também ver, especialmente, sua ação sobre as políticas de educação do campo.

Em seguida, pretendemos identificar se há na prática pedagógica das Casas Familiares Rurais, solidificada na Pedagogia da Alternância, uma

possibilidade de oposição e superação da Teoria do Desenvolvimento. Se aí existe, pretendemos identificar quais elementos constitutivos são opostos.

Para o estudo da Pedagogia da Alternância e das determinações da teoria do desenvolvimento sobre a educação brasileira, especialmente do campo, tomaremos como referência e fonte, a produção teórica e documental disponível (ANDRADE, 1979). Desta forma, não se estenderá a um estudo de campo, como se diz, por entender que não há a necessidade de buscar na pesquisa empírica os elementos que já podem ser encontrados nos recursos que ora citamos. E ainda, estabelecemos a necessidade de uma verificação da Pedagogia da Alternância, para ver sua constituição epistemológica.

Contudo, embora a intenção da pesquisa esteja direcionada a um estudo da Educação do Campo, como possibilidade de oposição à tradição dominante da Teoria da Modernização, paira sobre este intento a possibilidade de que a mesma não identifique elementos suficientes de superação completa, como por exemplo, constatar aí, elementos que não a diferenciem, mas legitimem; mesmo isso constitui nossa preocupação e possibilidade de pesquisa.

Tais são os diversos pontos que propomos abordar sucessivamente, que, como se vê, atingem diretamente toda prática educativa em seus vários níveis. Com isso se vai também questionar as concepções de educação e a ação educativa, feitas no distanciamento com a vida, e por outro lado, apontar a necessidade de uma nova concepção teórica e pedagógica, que se fundamente na totalidade vivencial da vida.

II . A ESTRUTURA DO PENSAMENTO MODERNO

Para chegar às formas concretas da influência da Teoria da Modernização sobre a educação brasileira e, particularmente, sobre a educação do campo, teremos que construir o arcabouço teórico do pensamento moderno, porque é aí que pensadores desta corrente irão embasar as suas defesas. Em seguida, serão analisadas as formas como o pensamento moderno exerceu determinações sobre a educação. Depois, pesquisaremos a Pedagogia da Alternância, para ver os elementos epistemológicos essenciais que possam servir como fonte de ressignificação pedagógica para a educação do campo e como contra-ponto à teoria da modernização.

1. A Construção da Razão Moderna

A passagem da idade média à idade moderna foi, particularmente, um período de profundas mudanças, porque não dizer, de essenciais mudanças. Tão determinantes, que caracterizaram toda posteridade, seja no campo político, econômico ou científico.

A confluência de forças econômicas e políticas, na estruturação de um novo modo de produção, na passagem do feudalismo ao capitalismo e na derrubada da nobreza e do clero, estabeleceram, com precisão, a necessidade de construção de um novo modo de pensar e agir, distanciado do controle teológico, e então, em pouco tempo, possibilitou o pleno estabelecimento de um modelo de sociedade que perdura até hoje.

É exatamente a construção deste novo modelo de pensamento, que vai se fundamentar em um novo modelo econômico e político que será objeto desta investigação. Trata-se, pois, de estabelecer as bases epistemológicas do pensamento moderno, da ciência moderna, para entender as prerrogativas da teoria da modernização.

Parcela significativa do debate contemporâneo na área da ciência tangencia, de alguma maneira, o tema da modernidade e da herança iluminista e, não raramente, respostas são dadas em uma perspectiva da modernidade.

O termo moderno é de difícil precisão. Optamos por tratá-lo como sendo composto por uma diretriz central fundamentada em torno da postura relacional homem/natureza, mesmo que constituído por uma vasta gama de tendências intelectuais e políticas que surgiram aí, a partir das experiências vividas pela intelectualidade.

Para esta tese o eixo central da discussão está amarrado naquele fio condutor que norteia o pensamento moderno: a possibilidade de objetivação do mundo, na qual a natureza transforma-se na fonte única, para a técnica, a ciência e a indústria.

Por isso, o problema da relação homem/natureza como essencial para a nova racionalidade científica, já que o desenrolar da modernidade, aliado à ciência e à técnica, como fornecedora de garantias ao progresso, avalizando o mercado e o Estado como elementos aliados e organizadores da sociedade (DOMINGUES, 1998), devem atuar no sentido de realizar a vocação inovadora do homem moderno que, ao romper com as amarras da tradição, deve à tudo e à todos transformar (homem fáustico), incansavelmente, para saciar os seus desejos e enriquecer a nação.

A ciência é que pode fornecer ao homem um amparo moral e ético, uma crença, enfim, não mais em Deus, é certo, mas no próprio homem. Tudo isto visando aplacar o vazio, a angústia, a perda de sentido derivados do desencantamento do mundo, que no século XIX foi analisado por Weber (1980; 1983; 1991). E assim, visando o progresso e o futuro, o homem moderno propõe-se a adequação dos meios do presente para a felicidade prometida na realização dos fins. Esta ideia pode ser identificada nas raízes da escola clássica da teoria do desenvolvimento/modernização, cujas bases teóricas e práticas são atualmente questionadas pelas críticas ao projeto da modernidade.

O entendimento da modernidade, especialmente pela perspectiva do padrão relacional sociedade/natureza, depende, fundamentalmente, da compreensão da instauração de algumas ideias-chave, a partir das quais é

edificado o construto ideacional moderno, que serve como cosmovisão norteadora do desenvolvimento das sociedades humanas a partir do século XVII. É a partir dessa perspectiva que se pode compreender o sentido da ação da ciência atual como intensificação gradativa dum processo que se assenta, seguindo por um lado, um padrão compreensivo da realidade (científico, filosófico, ético) e por outro, um padrão intervencionista (desenvolvimentista, tecnológico) sobre essa mesma realidade.

Assim, será importante compreender inicialmente as configurações do modelo compreensivo da realidade (cosmovisão) gerado pela modernidade para, depois, trabalhar sobre o impacto intervencionista humano gerado pela visão de mundo moderna. Em seguida será efetuada uma análise do modelo desenvolvimentista e tecnológico da modernidade, especialmente na assimilação/aceitação nas quais a educação se viu enredada.

Na história das ideias, instaura-se, por volta do século XV, um processo de renascimento. Fundamentalmente significa uma recolocação do ser humano no centro da realidade e, principalmente, na base das determinações do desenvolvimento histórico das sociedades que representa um processo de desvelamento da natureza humana, no sentido da percepção do potencial fundamental humano: a capacidade de compreensão da realidade. Ao dar-se conta da necessidade de conhecer o que perpassa a natureza humana, o homem moderno parte (novamente) na busca do conhecimento o que traz como consequência, uma reinserção no centro das diretrizes de sua evolução histórica, a partir do assombroso desenvolvimento cognitivo que empreende.

A modernidade se instaura, portanto, sobre o desvelamento dessa indeterminação existencial no humano; quer dizer, sobre a perspectiva de que nada parece prescrever, deterministicamente, o devir histórico. Não precisamos estar, então, necessariamente, atrelados a dinâmica natural; podemos transbordá-la, subvertê-la, subjugar-la: eis o ideário liberal da modernidade, vivenciado pelo liberalismo de Maquiavel, Locke, Smith, Ricardo, Voltaire e Montesquieu, que rompeu com a visão da providência divina, dando ao homem um caráter histórico e livre.

Hoje, porém, os homens modernos constatam estarecidos que sua angústia é crescente e não mais possuem nem o amparo da promessa de

realização de um futuro virtuoso, simplesmente ancorado no suposto da razão, no progresso, no individualismo, na igualdade e na ciência, como elementos derivativos de um entendimento filosófico. Este entendimento se afigurava como um complexo processo de tomada de consciência histórica do homem moderno, a *autocertificação* moderna, que demarcou um estágio diferencial com todos os outros períodos de existência humana.

Entendemos o processo de *autocertificação*, seguindo o que diz Habermas, como aquele que resulta em transformações, tanto no nível do pensamento quanto no nível histórico, que impulsionam um processo radical de separação com a história da humanidade anteriormente vivida (Habermas, 1990) e afirmativa da "superioridade do homem", provocando uma ruptura entre o que já foi e o atual. O entendimento da *autocertificação* fica evidente nas palavras de Bacon (1561 – 1626), o arauto da modernidade (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Ao anunciar que a natureza pode ser dominada, Bacon retira de Deus e passa às mãos do homem o poder de imputar um **sentido** ao mundo. No entanto, as vozes dissonantes que vão se construindo dentro da própria modernidade minam o alento do homem moderno ao ponto de este chegar, na atualidade, a colocar em xeque as próprias instituições modernas, numa discussão em que aparecem as mais variadas alternativas de superação da crise da modernidade e das Teorias do Desenvolvimento, em um terreno cheio de incertezas e riscos.

2. As Bases Epistemológicas do Pensamento Moderno

A modernidade é, então, esse movimento em que o humano expressa, progressivamente, o desejo de subordinar toda força natural do mundo. O surgimento de elementos fundamentais como filosofia e ciência modernas, por exemplo, dependem essencialmente, do amadurecimento e da intensificação do poder difuso e arrebatador dessa nova perspectiva. Segue-se uma tendência natural em que novas ideias acabam por direcionar-se para sua expressão concreta, incidindo na organização da realidade do “novo mundo” humano.

Um expoente importante, que manifestou o poder transformador das ideias renascentistas foi Galileu (1564 – 1642), como defende Schwartz (1992).

Movido pela crença no potencial cognoscente humano Galileu aposta na experimentação, como ponte para a compreensão e transformação do real. Dá-se, a partir dele, uma intensificação singular no processo de conhecimento humano da realidade, fundamentado na ênfase na medição da concretude do real pelo aporte do método quantitativo. Diz Schwartz (1992) que ideia é original: o ser humano pode desvendar a realidade e o meio para isso reside seguindo Galileu, em dirigir a atenção para as propriedades quantificáveis da matéria. É o que, para Schwartz, empreende Galileu, cujo êxito é conhecido historicamente. Sua defesa da teoria heliocêntrica é que acaba provocando toda a revolução científica que está na base da edificação da modernidade.

Vieira (2009) diz que as contribuições de Galileu para a edificação da ciência e da cosmovisão moderna foram notáveis. Suas ideias sobre a prática científica e a percepção da realidade que daí decorrem, estão até hoje solidamente conjugadas às práticas científicas e à percepção de mundo de grande parte dos cientistas. Trata-se, em última instância, duma crença metafísica de que a realidade só pode ser melhor apreendida pelo método quantitativo, e de que não há nada além da matéria constatável.

Considerando a ciência como elemento central da modernidade, assistimos, desde então, um processo gradativo de distanciamento da ciência em relação à dinâmica natural do mundo. Instaure-se, aí, um paradoxo, que é, em última instância, o grande paradoxo atual: *avançamos na compreensão quantificável da natureza, mas perdemos, pari passo, a capacidade de vislumbrar a essência do real*. Ou seja, identificamos, com o desenvolvimento tecnocientífico moderno, exaustivamente, os infinitesimais substratos materiais da realidade, mas perdemos, em proporção direta, a capacidade de apreensão do significado dessa realidade¹⁵.

Essa é, de fato, a configuração fundante do padrão da racionalidade moderna. Trata-se duma perspectiva poderosa, atraente: a ideia da natureza como realidade cognoscível e passível de intervenção e do ser humano como

¹⁵ Não quer dizer que essa significação esteja além da matéria, mas que implica, pelo menos, uma visão unificada dela. Steindl-Rast (apud Capra, F. e Steindl-Rast, D., 1997) trata de mostrar a separação espírito/matéria como aberração filosófica.

agente desse conhecimento *ne-cessário* (que não pode cessar) e dessa intervenção (aparentemente ilimitada). Das concepções geradas pelo desenvolvimento das ciências, edifica-se a ideia de evolução, de progresso, de crescimento, de desenvolvimento, etc. Segundo essas concepções, o traçado da evolução histórica humana depende, fundamentalmente, do empreendimento do des-envolvimento através da necessária intervenção humana.

Mas, Galileu não operou sozinho essa transformação, afirma Schwartz (1992). Sem dúvida traçou um viés que tornou-se o caminho do desenvolvimento científico posterior, mas na edificação dessa construção ideacional moderna, cumpre considerar, também, a emergência de outro pensador, cujas ideias são, no fundo, desdobramentos desse sistema ideacional. Trata-se de René Descartes¹⁶ e sua sistematização filosófica sobre a essência do humano e da realidade, cujo impacto é singularmente duradouro e nos alcança após séculos. Quando entra em cena o gênio analítico de Descartes, dá-se a culminância teórica desse processo que serve de base para o desenvolvimento da sociedade tecnocientífica moderna¹⁷.

Toda ideia é contextualizada historicamente, culturalmente. Com Descartes (1596 – 1650) não foi diferente: Damásio (1996) descreve que ele viveu num momento histórico qualitativamente comparável ao de Galileu, cuja característica principal era uma efervescência cultural tendida para a busca da consolidação de novas bases científicas, de uma nova visão da realidade e de um novo referencial para a conduta humana.¹⁸ Assim, o objetivo principal da empreitada cartesiana foi a construção de uma ciência radicalmente nova, alicerçada em bases sólidas e inabaláveis, cuja essência seria sua redutibilidade matemática e sua consequente indubitabilidade científica. Para tanto, embrenhou-se Descartes (2008), no escrito sobre o método, revendo sistematicamente todos os seus conhecimentos à procura de toda forma de dúvida e/ou certezas inabaláveis. Ao cabo do processo deparou-se com infindáveis meandros de dúvidas e uma única certeza indubitável, inabalável, matemática, sintetizada na frase “cogito, ergo sum” (penso, logo existo).

¹⁶ Descartes referia-se à nova ciência que busca como analogia à uma construção.

¹⁷ Isso porque, embora enfatizasse procedimentos analíticos, opera uma síntese teórica das novas tendências culturais de sua época.

¹⁸ Note-se, de passagem, que o que buscamos hoje é exatamente isso.

Concluiu Descartes (2008) que do fato de pensar (que supõem que exista, pelo menos, uma instância pensante), jamais poderia duvidar, sendo esta a única certeza matemática¹⁹ de que dispunha e base sustentável para a construção de uma nova ciência.

“Concluo justamente que minha essência consiste nisto apenas, que eu sou uma coisa pensante [...] E no entanto, talvez [...] tenho um corpo ao qual estou estreitamente ligado, tenho, de um lado, uma ideia clara e definida de mim mesmo como uma coisa pensante, não extensa, e, de outro lado, uma ideia nítida de meu corpo como uma coisa extensa e não pensante; é certo, portanto, que sou realmente algo distinto de meu corpo e posso existir sem ele.” (DESCARTES, 2008, p. 71).

O estabelecimento do cogito cartesiano como fundamento histórico do conhecimento trás consequências notáveis para a modernidade, diz Spinelli (1990). Primeiramente isto estabelece uma distinção básica quanto a essência do ser humano (e da realidade); a distinção mente/corpo, *res cogitans/res extensa*. O ser humano é visto, então, como formado pela dualidade espírito/matéria. A alma racional humana, espiritual, sua *res cogitans* (coisa ou parcela pensante) realiza atividades mentais, essenciais e age sobre a matéria, seu corpo, sua *res extensa* (coisa ou parcela material) que realiza atividades deterministicamente informadas pela alma racional. Assim, Descartes (2008) acaba dizendo que a razão é o fundamento e a essência do ser humano.

Esse é o ponto fundamental: para Descartes (2008) só a razão fundamenta a verdade. Mas há um perigo latente aí, pois entendemos, que não há racionalismo que não esteja impregnado de algum tipo de irracionalismo. Contudo, a inteligibilidade mecânica (como já pregava Galileu e como “comprovará” Newton (1643 - 1727) é que perpassa a realidade natural, e então, a natureza não sofre, não pensa, não tem sensibilidade e sentimentos e não se manifesta, diz Gleick (2004). Essa verdade prescreve a subordinação de toda realidade às determinações da vontade humana: um princípio categórico do ethos moderno tão bem captado e criticado por Nietzsche 1844 – 1900) na ideia da *vontade de potência (s/d)*.

¹⁹ A certeza cartesiana é matemática em sua natureza essencial. Descartes (2008) acreditava que a chave para a compreensão do universo era a sua estrutura matemática; para ele, ciência era sinônimo de matemática.

Descartes (2008) constata uma dicotomia alma/corpo, espírito/matéria, no ser humano e uma extensão na percepção humana da realidade: a distinção subjetividade/objetividade. Essa divisão foi apreendida e penetrou profundamente no espírito humano nos três séculos que se seguiram a Descartes. Passou-se, assim, gradativamente, à compreensão de que há uma subjetividade racional cognoscente no humano e uma objetividade material cognoscível que é o mundo; a primeira instância independente, superior, conhecedora e ativa e a segunda, também independente, mas inferior, cognoscível e passiva. Há um mundo que existe objetivamente que eu posso conhecer, transformar e subjugar: eis o que pensa um típico homem moderno.

Cientificamente, instaura-se, então, a prática reducionista da ciência-manipulação, não da ciência-compreensão (especialmente a partir de Bacon com a ideia de que *saber é poder*, Bacon (1988), sendo que todo o conhecimento científico passa a ser (somente) racional e imbuído da prática do reducionismo científico²⁰. Com essa crença racionalista o conhecimento é visto como representação do mundo, fundado numa instância mental, prerrogativa exclusivamente humana. O método analítico trabalhado por Descartes²¹, cujo subproduto é o reducionismo científico, consolida-se, então, como modelo investigativo por excelência para o conhecimento da realidade, e funda as bases da ciência moderna.

Consequentemente, na esteira dessa prática, são engendras uma série de situações-problema que caracterizam o padrão moderno de conhecimento. Instaura-se a fragmentação do saber e a busca de simplificação da complexidade do real (MORIN, 2001, 2002) e toda a série de dicotomias com seus impactos no contexto sociedade/natureza. É criada assim, uma concepção de natureza essencialmente baseada no dualismo, cuja expressão máxima e fundamental é a separação homem/natureza, ponto nevrálgico do desenvolvimento tecnocientífico moderno.

Essa visão mecanicista (racionalista) de mundo e a prática científica conservadora que consolida o antropocentrismo, empreende, a partir do século XVII, um processo gradativo de separação humana da dinâmica natural do

²⁰Do preceito de que é somente pela redução de um objeto às suas menores partes que podemos compreendê-lo.

²¹Descartes reconhece outras formas de apreensão da realidade, mas, ele diz que a sua é essa. Ver Discurso sobre o Método (2008).

mundo. Dinamiza-se, a partir daí, uma nova visão de meio natural essencialmente utilitarista. Cientificamente, consolida-se então, a concepção da ciência-manipulação que, aliada a emergência do fenômeno tecnológico moderno, define uma condição humana de estar sobre o mundo e com o mundo ao dispor da ação conhecedora e transformadora humana²². Socialmente, desenvolve-se uma sociedade crescentemente energívora e imbuída de valores individualistas e materialistas.

O mecanicismo invade, decisivamente, nossa estrutura perceptiva da realidade e todo universo passa a ser percebido mecanicamente. Newton (2002) consolida essa concepção com a construção das bases da Física Moderna Clássica, assentada na alegoria do universo máquina, um gigantesco mecanismo de relógio, como também fala De La Mettrie (s/d). Essa contribuição teórica de Newton (2002) foi significativa para a cosmovisão moderna, pois ao encadear a concepção mecânica do universo acaba ordenando, também, o pensamento e a percepção do meio natural, que vigora até os estertores do modelo civilizacional moderno, agora, mecânico.

Instaura-se pois, uma tendência de secularização da natureza, tendo por base a dualidade espírito matéria ditada por Descartes (2008). Torna-se evidente o predomínio do determinismo no processo analítico da natureza, cujas consequências podem ser medidas num amplo espectro de conhecimentos científicos. Todo o desenvolvimento da agricultura moderna, por exemplo, com o intenso processo de artificialização da dinâmica natural produtiva e o rol de receitas fragmentadas e determinísticas para a produção, bem como a revolução tecnológica no campo obedecem a esse princípio.

Dessa cosmovisão mecanicista deriva uma tendência de geração de procedimentos produtivos tendencialmente mecanizados, determinísticos e pesados. Ademais, é a industrialização que se inscreve no âmago desse processo, ou seja, industrializar significa, irreversível e cabalmente, fragmentar unidades vitais no sentido da artificialização.

Com o desenvolvimento do arcabouço científico-filosófico moderno surge a definição do padrão relacional sociedade/natureza que se intensifica ao

²²É importante observar que a prática científica desvirtua-se de sua característica secular que era de uma forma humana de conhecimento da realidade, com vistas à integração humana nesta realidade. A partir de Bacon, principal defensor da ciência enquanto conhecimento para transformar, manipular, controlar, dominar, perdemos a noção de ciência-contemplação, para ingressarmos na era da ciência-manipulação.

longo de quatro séculos seguintes. Nas formas de interferência que se estabelecem entre o desenvolvimento das sociedades humanas e a dinâmica natural dos ecossistemas, pode ser encontrada essa perspectiva norteadora básica: a ideia de separação entre os domínios social e natural, e a perspectiva de dominação do primeiro sobre o segundo e de crescente interferência do social sobre o natural. A conformação mais geral da modernidade assenta-se sobre esse princípio compreensivo e vemos, claramente, que todos os problemas sistêmicos que vivenciamos derivam, diretamente, da intensificação desse processo. É nesse sentido que autores como Castoriadis (1992) atestam a crise da modernidade como originada no padrão relacional equivocado sociedade/natureza. É importante observar que de toda essa perspectiva origina-se um ethos comportamental (RAMOS, 1989). Em última instância, o modo como o homem moderno pensa e age, depende desse contexto cultural ou ideacional. Concepções-chave são geradas, como com relação à humanidade, à sociedade, à natureza. Há, portanto, uma ética que perpassa a história da modernidade e que legitima as formas relacionais sociedade/natureza. Alguns autores foram fundamentais, mas principalmente Bacon (1988), Hobbes (2006) e Locke (1989).

3. Progresso e desenvolvimentismo na modernidade: Configurações e crises

Algumas particularidades do processo histórico moderno são notórias. A tendência à homogeneização e à dicotomização estão em seu centro, daí a produção de contradições históricas torna-se evidente.

A busca da homogeneização de formas organizacionais, produtivas e ideacionais, por exemplo, é uma aspiração que nasce com o lançamento de suas bases, a ciência moderna e a organização capitalista de produção. Há portanto, tanto na ciência moderna, como no modo de produção capitalista, desde o começo, uma tendência de se estabelecerem como modelos civilizacionais únicos, definindo particularidades sociais de validade pretensamente universais. É nesse sentido que a tendência à padronização se

inscreve no centro da evolução tecnológica e industrial da modernidade. Processos produtivos seguem essa tendência e a tecnificação moderna, por exemplo, obedece, uma padronização processual.

Em Weber (1983), a modernização tem como princípio estruturador a racionalização crescente, dominada pela racionalidade de fins e meios, tornando-se uma racionalidade instrumental (*zweckrationalität*). Assim, Weber entende que a modernidade é o próprio mundo racionalizado da economia capitalista, do Estado burocrático moderno, das "esferas de valor" da ciência, arte e moral, e, ainda, caracterizado pela formação de uma estrutura de personalidade baseada na conduta de vida metódico-racional, sendo um fenômeno típico do Ocidente, como diz Habermas (1987a; 1987b). Seguindo este pensamento, a modernização é um processo de mobilização dos componentes sócio-econômicos numa determinada direção, cujo resultado mais imediato pode ser visto pelo aumento da produtividade do trabalho e a ampliação das redes produtivas. O que não significa dizer que há um sentido imanente no processo de modernização, pois o sentido visado pelos seus atores se diferencia pela motivação e pelo sentido. Como observa Elias (1993), inexistente nesse processo um princípio metafísico organizador que tivesse coordenado racionalmente o início da modernidade. O que ocorreu é que com seu desenrolar a modernização industrial foi acolhida pelo capitalismo, impondo como dinâmica o ideal econômico, cujo resultado foi o aumento da produtividade e a maximização do lucro.

O processo de homogeneização engendrado pela sociedade moderna, possibilitou, principalmente por meio da ciência, a construção de modelos estereotipados de sociedades, numa articulação entre o pensamento dominante e os ideais mercadológicos.

A modernidade, (poderíamos dizer, a modernização), constitui-se portanto na culminação de uma experiência histórica, que tenta criar um tipo de vida humana associada, ordenada e sancionada pelos processos auto-reguladores dos ideais econômicos da modernidade.

No campo da educação, embora não tendo nascido nela, foi (e é) predominante uma tendência teórica, que incorpora os ideais que expomos anteriormente: é a teoria da modernização.

3.1 . Modelos de desenvolvimento

Como vimos nesta tese, há uma linha mestra que perpassa a modernidade: seu modo de pensamento, sua racionalidade. Enquanto configurações práticas desse sistema ideacional emergem formas de organização social. Por isso toda forma organizacional da modernidade deve ser compreendida em relação direta com essa racionalidade. Tanto a *ideia de progresso* quanto os *projetos desenvolvimentistas* tem a significação principal de serem concretizações desse modo de pensamento predominante que fundamenta o padrão moderno de relação sociedade/natureza.

O objetivo principal desse capítulo encontra-se, portanto, na tentativa de compreender as implicações práticas da cosmovisão moderna, ou seja, entender de que maneira a visão de mundo da modernidade converge para a edificação de determinada conformação societária dentro da evolução histórica das sociedades. Interessa assim, a maneira como se organiza a sociedade de acordo com o sistema ideacional que lhe dá suporte. É nesse sentido que se torna importante compreender, primeiramente, o poder catalisador e sintético da *ideia de progresso*, ponto ideológico central da modernidade e fundamento do entendimento e das configurações práticas (organizacionais) das formas relacionais da modernidade.

É fundamental, também, uma consideração que já está subentendida desde a definição da temática dessa pesquisa, qual seja, a de que a configuração prática das ações humanas, individuais e coletivas, assenta-se sobre determinado entendimento da realidade, que pode não ser completamente inteligível para a análise, mas que de fato permeia nossas ações cotidianas. Como já disse Schumacher (1983, p. 67) “toda história [...] aponta para o fato de ser o homem, e não a natureza, quem proporciona o primeiro recurso: o fator-chave de todo desenvolvimento [...] brota da mente

humana”. Isso representa um pressuposto analítico que no contexto dessa pesquisa significa simplesmente o seguinte: o recurso fundamental da vida em sociedade encontra-se, fundamentalmente, na nossa própria compreensão da vida, por uma razão bastante simples: será sobre essa compreensão do sentido (ou não) da existência que irá se configurar a própria existência humana, concreta, vivida.

O espaço educacional, por exemplo, pode ser melhor compreendido na medida em que focarmos seus fundamentos teóricos, sua racionalidade. Em poucas palavras: ao focarmos a ideia de progresso pensamos que significa essa nova metafísica moderna, como atrator para o qual devem convergir as ações. Como afirma Lobão (2003, p.70),

“não é mais o céu, o paraíso, o nirvana ou o mundo das ideias, agora é o progresso. Mais uma vez cai-se em um tipo de metafísica que, no fundo, nega ou minimiza o valor desta vida e o poder de interferência dos homens na construção da sociedade”.

3.2 . A ideia de Progresso

De início é importante pensar na ideia de progresso como ideia de síntese, de propulsão, motivação, no decurso de boa parte da modernidade. Encontra-se, pois, no cerne da questão da racionalidade moderna e configura-se, propriamente, como seu resultado natural. Brota, assim, precisamente, de determinada forma de compreensão da relação do homem com a natureza e é fundamental para o entendimento da configuração prática das transformações sociais: ou seja, o *modelo de desenvolvimento* (COMTE, 1983), como desdobramento histórico mais recente.

Vimos que o sistema ideacional da modernidade se funda em uma perspectiva básica que era a de emancipação do homem moderno enquanto ponto original do esforço explicativo das preocupações humanas. Assentado numa prerrogativa cognitiva humana, compreende a realidade natural subsumida aos ditames racionais, de modo que toda realidade passa a

dependem, em última instância, desse poder conhecedor (pela ciência) e transformador (pela tecnologia), empreendido pela humanidade no devir histórico. É nesse sentido que se consolida o antropocentrismo, ou seja, sobre o entendimento da subordinação da dinâmica natural à ação humana, conforme uma progressão linear (não-cíclica) do grau de conhecimento e intervenção que é diretamente proporcional ao “aprofundamento” científico e a “expansão” tecnológica.

Em Weber (1983), essa racionalização cultural e social, como vimos, se conjuga com os processos religiosos e políticos de desencantamento do mundo e de secularização, isto é, do surgimento do Estado laico. A teoria weberiana não deixa dúvida quanto a ideia de que a fundação do racionalismo ocidental vem depois da racionalidade religiosa.

Weber assoma que o nascimento do capitalismo é associado ao surgimento da personalidade de cunho protestante e ao processo de autonomização cada vez maior das artes, ciências e da ética. Todas sob um único pilar: dentro de uma perspectiva radical de racionalização. Para Weber um dos mais importantes processos no ocidente é a origem do ascetismo intramundano das religiões protestantes, pois este domínio levou a uma conduta autocontrolada e de abandono da ética de colaboração que era forte no cristianismo católico.

Weber (1983) não se omite em admitir uma correlação crítica entre o racionalismo econômico e o progresso técnico, escrevendo: “o racionalismo econômico, embora dependa parcialmente da técnica e do direito racional, é ao mesmo tempo determinado pela capacidade e disposição dos homens em adotar certos tipos de conduta racional” (WEBER, 1996, p. 11).

Por isso é possível entender que a ciência moderna é o estandarte do progresso técnico e do fato angustiante da perda de sentido da vida, uma vez que a religião deixou de ser a principal explicação de mundo, cedendo lugar à ciência. Perdeu-se, como é visível, o fundamento meta-histórico, não só da moral, mas do sentido da existência e da segurança explicativa de nossa presença no mundo.

Sobre o caráter da ciência, Weber diz:

“No campo da ciência, só tem ‘personalidade’ quem está pura e *simplesmente ao serviço da causa*(...) o trabalho científico está submetido a um destino que o distingue profundamente da actividade artística. O trabalho científico está inserido na corrente do *progresso*. No campo da arte, pelo contrário, não existe – neste sentido – nenhum progresso (...). O progresso científico constitui um fragmento, decerto o mais importante, do processo de intelectualização a que, desde há milênios, estamos submetidos e perante o qual, além disso, se adopta hoje, muitas vezes, uma atitude extraordinariamente negativa” (WEBER, 1919, p. 11-13 traduzido por Mourão, 2008).

O sentido do progresso é, na verdade, a morte do sentido. Isto é, da ciência como apenas uma técnica de domínio da vida: “Que pensar de tudo isso? Tem o progresso enquanto tal um sentido reconhecível que vá além do técnico, de tal modo que a dedicação a ele constitua uma vocação significativa? Há que levantar esta questão” (WEBER, 1919, p. 15).

Conforme Nobre (2006), Weber, como sociólogo da cultura, quis compreender o custo das objetivações históricas. A cultura moderna foi assim vista como decorrente da racionalização de práticas e relações de ordens sociais objetivas. Ele pôde ver o abismo entre a ordem do mundo “externo” e a ordem “interna” (dos indivíduos). Nietzsche, como psicólogo da alma, viu a cultura como expressão impessoal e objetiva, remetendo aos fundamentos fisiológicos e espirituais do homem moderno²³.

É nesse sentido, também, que a cosmovisão moderna se configura historicamente sob a roupagem dessa ideia poderosa, atraente, catalisadora e sintética: *a ideia de progresso*. É pela perspectiva do progresso em seu poder extremamente sedutor que se sustentam e vivificam-se as múltiplas particularidades do núcleo central do pensamento moderno:

O progresso ou, ainda a fé no progresso provavelmente seja o grande pilar sobre o qual estão sustentados os principais valores da nossa civilização. Nesse sentido, o conceito de progresso talvez seja a maior panacéia coletiva dos tempos atuais. A ideia de um tempo linear, percorrido e a ser percorrido pela humanidade rumo a um futuro luminoso, repleto de bens materiais, embora recente na história do homem, permeia as ações e pensamentos da grande maioria da população ocidental, como verdade irrefutável. (LOBÃO, 2003, p. 70).

²³ Para aprofundar esta análise recomendamos ler Nobre, R. F. Weber e o desencantamento do mundo: uma interlocução com o pensamento de Nietzsche. DADOS – Revista de Ciências Sociais. V.49, n.03, 2006. PP. 511 – 536.

De fato, a ideia de progresso é tão sedutora que mesmo em momentos de crise exacerbada, como agora, é difícil questioná-la. Historicamente, ao largo da modernidade, poucos pensadores se propuseram a questionar o dogma da moderna sociedade ocidental como caminho para o estágio de plena satisfação material e espiritual da humanidade. Parece, assim, mesmo irrefutável, dogmática, vista como essência mesma da realidade, (especialmente humana) onde impera a crença no progresso do homem rumo a um futuro material e espiritual luminoso, repleto, feliz.

Nietzsche apresenta uma perspectiva dissonante ao que se pensava sobre o progresso técnico – e de seu significado mais amplo na cultura moderna –, em sua época (ou seja, o século XIX), embora não o critique totalmente. Como analisa Brüseke (2005, p.14), no processo da progressão da humanidade no mundo moderno, uma filosofia *positiva* da técnica tornou-se, de um lado:

“...inseparavelmente vinculada com a filosofia do progresso, tanto do cunho burguês-liberal como do cunho marxista. As duas vertentes, enquanto herdeiros do iluminismo europeu do século XVIII, tinham uma relação otimista com a ciência e a técnica moderna, focalizando a ideia do desenvolvimento ao crescimento dos potenciais produtivos acelerado por uma nova formação sócio-econômica.”

Enquanto, do outro lado, continua Brüseke (2005 p. 3):

“(...) sabemos que as forças históricas racionalizantes e industrializantes venceram a disputa e moldaram o mundo conforme o dispositivo técnico. Todavia ouvimos no fim do século XIX as primeiras vozes que retomam a crítica ‘romântica’ ao industrialismo e racionalismo ou começam desenvolver uma primeira reflexão sobre a ciência e a técnica mais consistente e crítica à filosofia do progresso.”

A configuração histórica dessa noção é intrigante também, por alguns outros aspectos. Primeiro porque condensa toda a perspectiva civilizacional da modernidade. Toda ideia-chave da modernidade, desde a proposta de

quantificação da natureza com Galileu até a antropologia tendencialmente utilitarista de Hobbes (2006), encontram ressonância nesse conceito e, de fato, justificam-se nele. E isso se dá pelas múltiplas perspectivas das criações modernas do espírito humano: “a história de tudo que de mais importante existe no Ocidente, democracia, ciência, razão, liberdade, igualdade, justiça, religião, filosofia e assim por diante, estão profundamente ancoradas na crença na ideia de progresso” (LOBÃO, 2003, p. 68). Além disso, a ideia de progresso é recente no imaginário humano, surgindo por volta do século XVIII e alcançando o senso comum e o cotidiano da humanidade recentemente. Como atesta Buarque (1990, p. 45) “o conceito de progresso é uma das mais recentes ideias da imaginação coletiva dos homens”.

Parece claro, então, que a consolidação de configuração societária moderna esteve bastante próxima da difusão desse ideal progressista, de sorte que parece ter havido uma justificação e apoios recíprocos em suas difusões. Sant Ana (1992, p. 4), em seu estudo da ideia de progresso conclui exatamente isso:

“...a fé no progresso do homem e do mundo é uma das características fundamentais da sociedade moderna e das visões de mundo que dela emanam. Está difundida em todas as suas esferas e é justificadora de grande parte de sua estrutura. Praticamente todas as realizações identificadas com a visão de mundo predominante desta época tinham e têm como componente básico a fé no progresso, ou o progresso como pressuposto.”

Além disso, conforme o referido autor, “...esta noção tomou corpo com o advento da modernidade, numa dialética na qual as transformações na sociedade dão consistência à noção e a mesma reforça e impulsiona as transformações sociais” (1993, p. 5). Ou seja, parece claro que a ideia de progresso significa uma condensação teórica com fortes implicações práticas, enquanto núcleo central da cosmovisão moderna, sendo, portanto, ideologicamente mantenedora do padrão moderno de relações sociedade/natureza. Além disso, como assinala Lobão (2003, p. 63),

“a ideia de progresso constitui o pilar fundamental sobre o qual estão assentados os principais valores da sociedade ocidental. Sua hegemonia coincidiu com a consolidação do Capitalismo no século

XVIII, o que revela a existência de fortes vínculos entre essa ideia e o modo de produção desde então predominante.”

Todavia, parece claro, também, que vivemos uma crise de posições, pois há uma clara expressividade dum movimento revisionista, da busca de alternativas em múltiplos setores da sociedade. Conforme Boff (1994), essa crise generalizada é, em última instância, civilizacional, por isso deve ser *radical* na busca das *raízes* do modelo de evolução histórica das sociedades. Com essa crise questionam-se os pontos fundamentais da civilização, como a própria fé incondicional no progresso, predominante em boa parte do tempo desde o século XVIII. Segundo Sant Ana (1992), essa crença trazia implícita uma ideia de auto-suficiência, autocura; por isso a perspectiva padronizante e exclusivista da sociedade capitalista. No entanto, hoje já se percebe uma dose de ceticismo quanto a isso e há, de fato, esse sentimento mais ou menos generalizado de crise e da necessidade de alternativas. Por isso volta à carga uma nova tendência de questionamentos sobre o poder promissor da realização do progresso como caminho para o bem estar humano.

Assim, no momento de crise das ideias de modernidade aí, sim são diluídos grandes horizontes utópicos (como a própria noção de progresso na atualidade), como diz Boff (1994), cabem algumas questões interessantes: como e porque o capitalismo tornou-se o portador por excelência da ideia de progresso, isto é, da crença de que traria futuro material e espiritual melhor para o conjunto da sociedade? Quais as consequências dessa compreensão (e postura) linear da evolução histórica? É possível a sustentação da concepção de progressão linear, irreversível, rumo ao futuro perfeito, ou estamos, definitivamente, no momento de percebê-la inviável, como irmã gêmea que é da noção do crescimento econômico ilimitado? Todo o questionamento, vindo na esteira do ambientalismo, ao modelo tradicional de desenvolvimento centrado no crescimento econômico ilimitado não é, no fundo, um questionamento dessa crença na progressão linear ilimitada rumo a patamares repletos de satisfação material e espiritual? E isso não é, em última instância, a reivindicação fundamental dum novo paradigma emergente, ainda que incipiente e obscuro?

Para Lobão (2003, p. 69), grande parte dessa crença quase inquestionável no progresso deve-se ao fato de que

“o capitalismo tem um caráter intrinsecamente progressivo, que se traduz na introdução contínua de inovações. Esta necessidade de revolucionar constantemente as condições técnicas e materiais da produção se traduz, perante o senso comum, na confirmação de que o mundo está em constante transformação, rumo a um futuro no qual as necessidades materiais serão atendidas.”

Isso parece responder parcialmente as questões, mas uma resposta clara, requer, também, uma definição objetiva da ideia de progresso. Para compreender o significado disso, Nisbet (1985, p. 320) registra que essa noção de progresso é composta por algumas concepções intrínsecas, quais sejam:

“a crença no valor do passado; a convicção da nobreza e até mesmo da superioridade da civilização ocidental; a aceitação do valor do crescimento econômico e tecnológico; a fé na razão e no tipo de conhecimento científico e acadêmico que só pode derivar da razão; finalmente, a fé na importância intrínseca e no inefável ‘valor’ da vida nesse mundo.”

A configuração dessa ideia está ancorada nos fundamentos teóricos da modernidade. Supõe a ideia de evolução histórica linear, entendendo-a no sentido do crescimento da complexificação e da superioridade dos estágios, bem de acordo com a perspectiva cartesiana. Subentende-se, então, a inexorabilidade desse avanço rumo ao futuro superior e melhor, pondo naturalmente a civilização ocidental como atualmente superior a todas as demais e valorizando positivamente seus aspectos propulsores: ciência (razão), tecnologia e desenvolvimento econômico (ilimitado).

No entanto, essa crença exacerbada no poder conhecedor, transformador e controlador da ciência - base da dinâmica do progresso -, enquanto modelo lógico e exclusivo de conhecimento da realidade, acaba configurando um problema central sobre o qual se assenta grande parte da crítica da modernidade. Leff (2000, 2001), por exemplo, critica veementemente essa perspectiva, quando mostra que a prepotência da razão moderna, instrumental e fragmentária, gerou graves distorções gnosiológicas para a

humanidade, especialmente pela impossibilidade de diálogo da ciência moderna com formas tradicionais de conhecimento.

“a crença de que o saber científico é superior a qualquer outra forma de conhecer, gerou um enorme menosprezo em relação a estas formas, dificultando o diálogo entre as mesmas e impondo limites consideráveis ao conhecimento de tipo ocidental. A razão ocidental cria uma lógica que suprime todas as características humanas e naturais que não se submetam a ela” (LEFF, 2002, p. 140).

Uma importante crítica que se faz às configurações societárias e produtivas da modernidade reside, justamente, nessa tentativa de resgate do diálogo de saberes. Assim, conforme essa proposta, para além da exclusividade da ciência como único caminho para o conhecimento da realidade, existe uma necessidade (de utilidade recíproca) de que a ciência dialogue com formas tradicionais e culturais de saberes, como o conhecimento empírico-vivencial dos agricultores, por exemplo. O que existe é, no fundo, um questionamento desse entendimento da realidade ancorado na razão moderna que pensa em termos de uma lógica linear e mecanicista a qual não considera ciclos vitais tampouco a série de relações componentes dos ecossistemas. Um questionamento dessa envergadura supõe, também, uma crítica à crença no progresso, pois supõe visões e práticas dissonantes com a dinâmica natural.

Walter Benjamim (1985), na corrente da tradição crítica da Escola de Frankfurt, construiu, também, uma crítica severa à essa concepção de história linear e progressiva, como fundamento da crença moderna no progresso. Para ele, pensar na evolução da humanidade em termos de etapas seqüenciais sendo que a mais recente é necessariamente superior à antecedente, acaba gerando profundas distorções na análise do conjunto das sociedades humanas. Essa perspectiva, que chamou *historicismo*, acaba justificando intervenções históricas indevidas e, mais uma vez, converge para a padronização societária, ideológica e produtiva, núcleo central da própria decadência histórica do ocidente.

Na linha deste raciocínio Sant Ana diz:

“aceitar esta concepção implica, também, em prever que o futuro será inelutavelmente melhor, impedindo que se perceba que as possibilidades são inúmeras e que a atuação dos homens e mulheres concretos, e não dos modelos ideais de homens, é fundamental para os rumos que a história vem tomando” (SANT ANA, 1993, p. 5).

O que vemos, então, é que a noção de progresso, embora recente, (não na história das ideias, mas no imaginário coletivo), exerce, desde o século XVIII, profunda influência sobre a cosmovisão e sobre o domínio prático das ações, podendo ser considerado, sem dúvida, como diz Lobão (2003), um grande

“paradigma da nossa era, poucas vezes questionado que, embora não tenha dois séculos e meio de existência, esteve presente no pensamento dos principais filósofos ocidentais, atingindo rapidamente o homem comum, até tornar-se ideia hegemônica, a conduzir a ciência, as artes, a religião e a própria filosofia no nosso tempo” (LOBÃO, 2003, p. 71).

Ou seja, é pertinente a consideração de que a crença no progresso tem se constituído, ao longo da modernidade, como núcleo central da racionalidade dominante e simultaneamente orientadora de modelos práticos de organização social. A recente e sedutora noção de *desenvolvimento* aparece, por sua própria transmutação ideológica, readequada aos novos tempos.

3.3 . Do Progresso ao Desenvolvimento: nova retórica

É interessante observar a importância das implicações da ideia de progresso na configuração do modelo tradicional de desenvolvimento, que são notórias em vários aspectos, podendo ser constatadas, facilmente, no núcleo teórico dos ideais desenvolvimentistas tradicionais. O surgimento da noção de desenvolvimento como matriz das ações governamentais a partir do pós-guerra se dá como desdobramento de recursos para um sentido mais evidente da praticidade do ideário progressista nas diferentes sociedades. De fato, como observou Castoriadis (1987, p. 135), a partir da grande crise provocada por acontecimentos como a segunda grande guerra, o termo desenvolvimento

“tornou-se tanto um slogan quanto um tema da ideologia oficial e ‘profissional’, bem como das políticas de governo”.

Volta a necessidade de edificação de uma concepção capaz de congregiar todas as aspirações da modernidade, já um tanto desencantada e ferida pelo brutal desvelamento da fragilidade ideológica da crença no progresso com acontecimentos profundamente impactantes, como a depressão econômica de 1929 e a segunda grande guerra. Por isso a retórica do desenvolvimento emerge da crise da ideologia do progresso, quando se vê ferida por acontecimentos em certa medida imprevisíveis e profundamente abaladores da tese central do ideal progresso: a crença na evolução linear, incessante, rumo a estágios progressivamente melhores e garantidores do bem estar material e espiritual de toda humanidade.

Por algumas razões foi possível (e viável) enfocar o desenvolvimentismo como discurso de reconstrução e continuísmo da modernidade. Antes de tudo, porque era necessário reconstruir esse lapso dos acontecimentos na dinâmica histórica linear; depois, porque a nova noção apresentava-se como “remédio para todos os males”, emergindo como a “única perspectiva de ideologia/utopia integrativa portadora de futuro, em meio a uma enorme fragmentação” (GONÇALVES, 1993, p. 43). O que urgia construir era exatamente esse ponto ideológico de convergência que, conforme mostrou Lobão (2003), esteve na base da construção da ideia de progresso e que fora, agora, abalado com a crise.

Nesse sentido, a continuidade do projeto modernizante, sem qualquer alteração de sua matriz teórica, dependia, então, fundamentalmente, dessa retificação do ponto nodal da racionalidade moderna, propulsora e atratora das ações individuais e coletivas. A emergência da ideia e de projetos de desenvolvimento parece dar conta disso num nível surpreendente. Assim atesta Ribeiro (1991, p. 60): “desenvolvimento, assim como modernidade, são categorias filiadas a um tipo de universo ideacional de uma elasticidade tamanha que até faz crer estar diante de uma caixa preta ou de uma noção vazia”.

Nesse ponto encontra-se uma das razões fundamentais sobre a qual emerge com toda sua força, a ideologia²⁴ desenvolvimentista²⁵: a crença de que representaria uma correção na rota da evolução histórica das sociedades rumo à aquele futuro luminoso esperado pela crença no progresso, como registra Nisbet (1985). Por isso a mudança de termos de progresso para desenvolvimento representa, na consciência popular das pessoas, uma consolidação da própria crença no progresso, além duma conversão prática, efetiva, das ideias para as ações. O termo desenvolvimento adquire, então, uma conotação essencialmente prática, o que é bastante apropriado ao pragmatismo que se instaura gradativamente.

Além disso, na base da noção de desenvolvimento (assim como de progresso) está a perspectiva duma busca incessante empreendida pelo processo intervencionista humano como agente central do processo histórico. Por isso então, conforme Nisbet (1985, p. 48), “os homens só percebem o progresso a partir da observação direta da evolução do processo econômico, da percepção da potencialidade acumulada em curto prazo na indústria, visível a partir do século XIX e, mais especialmente, nas últimas décadas”. Isso

²⁴ **Ideologia** é um termo que possui diferentes significados e duas concepções: a **neutra** e a **crítica**. No senso comum o termo ideologia é sinônimo ao termo ideário (em português), contendo o sentido **neutro** de conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Para autores que utilizam o termo sob uma concepção **crítica**, ideologia pode ser considerado um instrumento de dominação que age por meio de convencimento (persuasão ou dissuasão, mas não por meio da força física) de forma prescritiva, alienando a consciência humana.

Para alguns, como Karl Marx, a ideologia age mascarando a realidade. Os pensadores adeptos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt consideram a ideologia como uma ideia, discurso ou ação que mascara um objeto, mostrando apenas sua aparência e escondendo suas demais qualidades. Já o sociólogo contemporâneo John B. Thompson também oferece uma formulação **crítica** ao termo ideologia, derivada daquela oferecida por Marx, mas que lhe retira o caráter de ilusão (da realidade) ou de falsa consciência, e concentra-se no aspecto das relações de dominação.

²⁵ Dá-se o nome de **desenvolvimentismo** a qualquer tipo de política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infra-estrutura, com participação ativa do estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo. O desenvolvimentismo é uma política de resultados, e foi aplicado essencialmente em sistemas econômicos capitalistas, como no Brasil (governo JK) e no governo militar, quando ocorreu o "milagre econômico brasileiro", bem como na Espanha (franquismo).

significa que, o progresso é vivenciado, agora, como desenvolvimento, o desenvolvimento é, propriamente, a tradução concreta dos ideais progressistas da modernidade.

Em função da centralidade do crescimento econômico como dinamismo desse projeto de desenvolvimento é que se cria a ideologia desenvolvimentista. Mas, como alerta Castoriadis (1987), o que está em jogo não é propriamente a busca de bem estar para toda humanidade, mas o uso dos recursos conforme interesses classistas, corporativos, nacionalistas. Por isso, para ele, a ideologia do desenvolvimento é uma espécie de embuste, pois “o ocidente devia afirmar não que havia encontrado um truque para produzir mercadorias em maior quantidade, mais rapidamente e com menor custo, mas que havia descoberto o *modo de vida apropriado para todas as sociedades humanas*” (CASTORIADIS, 1987 p. 142). Quer dizer, para o imaginário coletivo está em jogo, com as novas práticas de desenvolvimento, a percepção do surgimento de “novas atitudes, valores e normas, uma nova definição social da realidade e do ser, daquilo que conta e daquilo que não conta” (Castoriadis, 1987, p. 145).

É assim que o projeto desenvolvimentista vai configurar-se, então, profundamente, sobre pares dicotômicos, cuja postura (individual, social ou governamental) deve ser no sentido do enaltecimento de um em detrimento de outro. Quer dizer: conta, doravante, por exemplo, a crença de que a modernização depende da superação da tradição, a urbanidade cresce sobre a ruralidade, a ciência sobre saberes tradicionais e assim por diante. Como bem descreve Karan (2001, p. 31):

“...a dicotomia expressa o centro nervoso da constituição do pensamento societário ocidental e a oposição não significa a convivência entre as partes, mas supõe a dominação de uma sobre a outra, como é o caso do urbano sobre o rural, do moderno sobre o tradicional, da cultura sobre a natureza”.

Esse vai ser, então, um ponto particularmente importante das práticas de desenvolvimento, que de certa forma já permeava, também, toda a crença no progresso: a tendência à padronização em múltiplos níveis da organização social: cultural, político, econômico e *produtivo*. As práticas

desenvolvimentistas patrocinadas publicamente na esteira da tendência modernizante vão fundamentar-se, essencialmente, num novo modelo (pacote) produtivo com características bem definidas: no caso do modelo de produtividade agropecuária, vêem a ênfase no crescimento da produtividade e lucro, progressivo uso da tecnologia, tendência à monocultura e intensificação do uso de insumos e etc. Tudo caminha, em última instância, no sentido da dicotomia e artificialização crescente das formas (culturais) de relação homem/natureza. De fato, é isso que o desenvolvimento rural tradicional produz: uma repentina (e perigosa) supressão das formas tradicionais de relações de produtividade e convivência, como diz Frigotto, (1977).

Cabe ressaltar, além disso, uma outra medida de relação dessa nova noção e prática desenvolvimentista com a racionalidade moderna. Conforme mostra Gonçalves (1993), etimologicamente, *des-en-volver* (*voltar para fora, ir para frente*), denota um processo contrário ao envolvimento de determinada realidade, especialmente natural. O caráter de *envolvimento* numa determinada realidade se dá na medida da manutenção de seu sistema de múltiplas relações que a constituem enquanto realidade complexa. Por isso a natureza ou um ecossistema configura-se, essencialmente, pelo seu envolvimento enquanto realidade complexa, cuja vitalidade depende, diretamente, da manutenção (neguentrópica) da complexa teia de inter-retro-relações. A intervenção humana sobre ecossistemas geralmente causa essa quebra do *envolvimento natural* dos múltiplos fatores vitais dessa realidade, e nesse sentido, caracteriza-se, geralmente, como ação antrópica fragmentadora, porque interferente no complexo envolvimento natural dessa realidade.

Por isso a ênfase de Gonçalves (1993) na filologia do *des-envolvimento* como implicando rompimento, quebra, abertura. É nesse sentido que a ideia e implementação do processo de desenvolvimento se dá sobre uma concepção poderosa, um juízo de valor de pretensão universalista. Trata-se numa concepção padronizante que deve servir de modelo para o “inelutável” desenvolvimento de nações de estágios “atrasados”: a perspectiva de que o desenvolvimento, enquanto sinônimo de crescimento econômico e material, depende da abrangência e profundidade das transformações humanas sobre o

meio. Verifica-se aí, então, uma completa consonância desse novo padrão societário para com a perspectiva mestra da racionalidade moderna, concernente às configurações relacionais sociedade/natureza.

Em última instância, a nova noção e o novo projeto de desenvolvimento fundamentam-se sobre o entendimento e retórica explícita de que a passagem para estágios superiores da organização social e da satisfação material e espiritual da humanidade dependem desse grau de interferência humana sobre dinâmicas naturais. Intervir, transformar (des-envolver), apresenta-se, então, como pré-requisito, como *rito de passagem* para estágios superiores de humanização: eis de novo o ideário moderno sob um projeto concreto de humanidade, de desenvolvimento.

Nas configurações concretas do projeto desenvolvimentista verifica-se que primeiramente deve ser edificado historicamente sobre uma nítida associação entre progresso e industrialismo. O desenvolvimento industrial passa a ser visto, especialmente a partir da segunda metade do século XX no Brasil, como o motor e o dinamismo do progresso (FRIGOTTO, 1977). Será essa poderosa associação que converge, a partir de 1970, quando o governo investe maciçamente na perspectiva de que a via de entrada do progresso no meio rural “historicamente atrasado” se daria pela ênfase no processo de modernização tecnológica da agricultura, constituindo-se todo um aparato estatal voltado à essa disseminação tecnológica (seletiva e excludente) no campo.

O pressuposto presente é a ideia de que o progresso acontece pari passo com a eliminação de entraves, sendo estes, precisamente os naturais. É exatamente por essa perspectiva de desbravamento, controle, previsibilidade e homogeneização da natureza (bravia) que se desenvolve essa ideia gêmea mais recente do progresso, sua própria transmutação ideológica readequada aos novos tempos do pós-guerra: a *ideia de desenvolvimento*.

Assim, o progresso tecnológico sobre o campo brasileiro, por exemplo, é entendido por Schumacher (1983) como a única via possível do progresso, e a interferência na dinâmica natural dos ecossistemas como pressuposto para a

instauração de etapas superiores rumo ao futuro melhor. Ademais, cada vez mais a ciência tende a estabelecer-se como único conhecimento válido, avançando sobre conhecimentos históricos e culturais das comunidades rurais, consubstanciado ao progressivo desenvolvimento tecnológico sobre as intrincadas relações dos agroecossistemas. Trata-se do industrialismo centrado nas cidades, mas que avança tentáculos sobre os “arcaísmos” do campo, configurado, historicamente, no processo de modernização tecnológica no campo.

Nesse sentido, segundo Lobão (2003, p. 83),

“como a fé no progresso é irmã gêmea da fé no industrialismo, progredir é também eliminar as velhas formas de produção e deixar se encantar pelo canto de sereia da nova indústria. Desta forma, se justifica todo o processo de agressão às populações não-ocidentais e à natureza, pois a eliminação aos entraves interpostos ao progresso significa, inclusive, a eliminação física de tudo e de todos que não se adequem ao modelo predominante.”

Esse é o ponto nodal da crítica da modernidade. Trata-se duma perspectiva moderna inelutável, avassaladora, segundo a qual o avanço (progresso) da modernidade se expressa (unicamente) pela mensuração concreta da transformação da natureza, cujo recurso esplendoroso foi o desenvolvimento industrial. Se a ideia de progresso foi quase inquestionável ao longo da modernidade, a ênfase na industrialização foi igualmente entendida como reflexo do progresso, da possibilidade (e necessidade) “ontológica” do ser humano em transformar o meio, geralmente às expensas da dinâmica natural do mesmo.

Schumacher (1983) critica o industrialismo ao mostrar sua tendência rumo à artificialização (insustentável?) das relações vitais, ao mesmo tempo em que se verifica, claramente, que a recente ideia de desenvolvimento emerge, precisamente, dessa perspectiva. Ou seja, é pelo viés da transformação da realidade natural pelo recurso industrial que se sustenta a tese de que o progresso depende, diretamente, da capacidade humana de *desenvolver* o entorno natural. É nesse sentido que a crítica ao modelo tradicional de desenvolvimento da modernidade deve ser feito, primeiramente, segundo Ribeiro (1991) pelo seu viés subjacente assentado nessa crença da

necessidade de transformação progressiva (e ilimitada?) da natureza pela ação antrópica. Por isso a ideia de que *des-envolver* significa romper o que está envolvido, interligado, interdependente; onde, além disso, (e conjugado a isso) reforça-se o viés produtivista, entendendo-se todos os recursos no sentido da crescente e ilimitada produção de mercadorias.

Desta forma, produzir cada vez mais significa desqualificar todas as iniciativas que não correspondam a esta perspectiva. Até mesmo a reflexão e o lazer devem fazer parte da lógica produtivista. Ademais, há, nesse processo todo, um empobrecimento do imaginário coletivo, quando é valorizado, crescentemente, o desenvolvimento econômico e material como sentimento de concretude vivencial do progresso sonhado, buscado.

Numa análise das configurações históricas do desenvolvimentismo nas sociedades aparece outro aspecto notável: a tendência da espacialização da efetivação da ideia de progresso preferencialmente conjugada a espacialidade burbana. É muito evidente no Brasil essa dicotomia urbano/rural, e a noção de progresso, como propulsora das intervenções governamentais de promoção do desenvolvimento, privilegia as cidades e otimiza a espacialidade urbana como lócus ideal do progresso e do desenvolvimento. Isto está patente em toda discussão, e mesmo na efetivação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, como observa Saviani (1990).

Assim, mediante estas considerações, a revisão do conceito de desenvolvimento, que é entendido nesta tese como impulso à modernização, na atualidade, passa inevitavelmente por uma nova fundamentação da relação entre os homens e da relação entre estes e a natureza. Diante do desmantelamento do projeto civilizatório da modernidade (ELIAS, 1994), as críticas se convergem para um ponto principal, que são os efeitos não-intencionais provocados pelo processo de racionalização cujas consequências negativas ou perigosas (GIDDENS, 1991) atingem tanto o meio-ambiente como os próprios homens. Mas, como num paradoxo, é a partir daí que se constituem as divergências em suas proposições, ao defenderem desde o redimensionamento dos propósitos modernistas e sua retomada, até a necessidade de instituir definitivamente a sua superação. É importante

observar, porém, que tais alternativas não constituem ainda um novo paradigma, mas apenas conceitos que objetivam conformar diversas visões sobre o empreendimento do desenvolvimento/modernização.

É questionável, então, o desenvolvimento viabilizado no projeto da modernização industrial e/ou capitalista que, como modelo global de evolução das sociedades, cumpriu apenas parcialmente os seus intentos, como a eliminação das desigualdades sociais e o equilíbrio econômico, que não foram alcançados. Isso leva à rediscussão de elementos das instituições modernizadoras, tais como: a democracia, a contingência social e o individualismo, o papel organizador do Estado e da economia na sociedade, assim como as oposições que se gestam no interior da modernidade, legando à sociedade uma escolha radical e penosa, principalmente aquelas imersas em situações mais repressoras que colocam em oposição *modernização x democracia*, como no caso dos países da América Latina (DOMINGUES, 1998, p. 208).

Cabe ainda fazer uma breve referência à pós-modernidade, já que ela está diretamente relacionada ao que foi exposto, embora a sua compreensão seja controversa.

Inúmeras são as correntes que discutem a denominação de pós-modernos, alguns posicionando-se contra o projeto iluminista da modernidade, como Burke (1992), Chartier (1993, 1995), De Certeau 1982, 1996 e 1989), Flamarion (1997), Dosse (1989), Fontana (1998), Hobsbawm (1998), White (1995, 1993) e Windschuttle (1997). Ou, em termos pós-modernos, o logocentrismo ocidental, contra o qual o filósofo Jacques Derrida (1973) inicia o movimento do desconstrucionismo, sob a influência da leitura de Martin Heidegger. "Desconstruir" significa, segundo Ferreira dos Santos, não a destruição do discurso filosófico ocidental, mas trazer a tona "o não-dito por trás do que foi dito, buscar o reprimido sob o que foi falado" (FERREIRA DOS SANTOS, 1982, p. 71). Para Derrida (1973), a colagem/montagem é a modalidade primária do discurso pós-moderno. É sob esse 'sentido' que esses pensadores vêem a superação da filosofia e da cultura ocidental.

Como consequência dos desenvolvimentos históricos e intelectuais da modernização no século XX, Sztompka (1998, p. 73) constata que o conceito de progresso vai sendo substituído pelo conceito de crise, tornando-se central

nesta época. Mas, paradoxalmente o que se viu foi o incremento da produção de mais artefatos, aumentando o risco e acelerando e universalizando os conflitos. Assim, a ideia da crise propagou-se, alcançando as mais diversas regiões e patamares intelectuais, tornando senso comum o pessimismo em torno da crise econômica, política e cultural. Sztompka (1998, p. 73) reafirma esta ideia quando diz que

"o pensamento social contemporâneo está dominado, se não obcecado, pela ideia de crise (...) um dos sintomas mais marcantes dessa época de discurso de crise e de normalização da crise é o colapso das narrativas otimistas de mudança social e de evolução histórica".

É aí que o terreno das argumentações utilizadas pelos pós-modernistas sobre o que chamam de fim dos grandes narrativas se fertiliza (LYOTARD, (2008); BAUDRILLARD, (1993) e HARVEY, (1996), ao postularem o fim da modernidade. Críticas que, no entanto, não se gestam isoladas de outros "reparos" feitos de "dentro" da própria modernidade, até constituir, hoje, o mote das discussões entre os que prevêem a possibilidade de continuidade ou a retomada do projeto da modernidade. Neste ponto é importante abrir espaço para a querela entre os modernistas e os pós-modernistas para que se possa situar, também, um outro nível de crítica que se realiza ao paradigma de desenvolvimento. A polarização entre a aceitação e a não aceitação dos supostos da modernidade aprofunda as críticas e abala as crenças nas teses desenvolvimentistas, principalmente ao questionar a racionalidade e seus efeitos sobre a sociedade atual. A disputa serve de impulso para a própria discussão da sustentabilidade e se acirra na atualidade em decorrência da enorme distância que criou entre as promessas iluministas e a delicada situação de risco em que se colocou a sociedade como um todo, resultado dos efeitos não-intencionais da modernização industrial.

Os pensadores da pós-modernidade argumentam na linha proposta por F.Lyotard. Este autor observa: "Simplificando ao extremo, considera-se 'pós-moderna' a incredulidade em relação aos metarelatos" (LYOTARD, 1990, p. 16). Lyotard posiciona-se contra o que designa como as meta-narrativas filosófico-metafísicas, de caráter totalizante e pretensões atemporais e universalizantes. Nesse confronto, aponta para a busca de novos

enquadramentos teóricos que faz paralelo à constatação da crise de conceitos essenciais do pensamento moderno - como razão, sujeito, totalidade, verdade, progresso.

Esta busca se enquadra na própria mudança do "estatuto do saber" provocada pelo ingresso das culturas na era pós-moderna. Segundo Lyotard, tal passagem ocorre pelos fins da década de 1950, quando as sociedades atingem a idade pós-industrial, ressaltando, contudo, a diacronia do fenômeno pelos diferentes países, e nestes, pelos diversos setores de atividade (LYOTARD, 1990: 3). Uma das origens mais importantes na formulação da crítica pós-moderna vem da influência de F. Nietzsche (1978, 2004), na medida em que entendem que este autor, ao trabalhar o discurso da modernidade, tenta alterar essa argumentação pela base, fornecendo munição aos pós-modernistas. Isto porque Nietzsche propõe um rompimento com o espírito moderno ao perceber que todas as concepções de razão anteriormente elaboradas fracassam em seu intento de "aprimoramento da humanidade". Assim, ao invés de optar por submeter "a razão centrada no sujeito a uma crítica imanente, abandona o projeto em sua globalidade" como diz Habermas, (1990 p. 91), renunciando, então, a uma nova revisão do conceito de razão. Com isto, Nietzsche põe em dúvida a possibilidade da modernidade criar seus padrões a partir de si própria, propondo uma crítica contundente a este conceito de razão enquanto tal.

Por isso as ideias de progresso e desenvolvimento, embaixadora dos processos sociais modernos, é promotora de dicotomias, na medida em que separa nitidamente urbano e rural, e de níveis hierárquicos da dinâmica social, na medida em que condiciona o rural à apêndice urbano e o relega à busca dos padrões (sociais, produtivos, ideacionais) da urbanidade.

4. Dimensões e crise do projeto de desenvolvimento

O projeto modernizante brasileiro, implementado pelos governos especialmente a partir da segunda metade do século XX, baseou-se numa

orquestração de ações governamentais de cunho modernizante, conforme o modelo vigente em países de capitalismo avançado, como expõe Saviani (1999) e Buarque (1990). Assim, a construção do projeto de desenvolvimento rural brasileiro, empreendido no campo educacional, deve ser entendido nesse contexto nacional que é determinante na adoção das políticas governamentais difusionistas da modernização tecnológica no campo a partir da década de 1970. Por isso as características desse modelo historicamente implementado obedeceram uma lógica de encadeamento de concepções e perspectivas interrelacionadas que configuravam um viés desenvolvimentista ao “mundo rural” brasileiro.

Antes de tudo, os governos brasileiros firmaram suas propostas de modernização com base numa tensão, numa polarização entre os termos tradicional e moderno; estando presente, de novo, a base teórica moderna que estabelece um direcionamento: o entendimento de que a modernização (ou desenvolvimento) depende da instauração de meios concretos de superação do tradicional pelo moderno; o que equivale dizer, de toda conformação de ruralidade para uma conformação de urbanidade, de industrialização. Por isso o viés dicotômico é marcante nesse projeto que concebe todas as dimensões da ruralidade “naturalmente” subsumidas às particularidades impositivas da urbanidade.

Ferreira (2002) assevera que o fruto dessa noção que associa o rural ao atrasado, ao arcaico e ao subdesenvolvimento, são os projetos educacionais, de desenvolvimento que foram, tradicionalmente, elaborados com base nessa visão dicotômica de urbano e rural, reservando ao rural um papel secundário na efetivação do desenvolvimento. É com base nessa concepção que a noção de desenvolvimento, enquanto sinônimo de crescimento econômico, foi empreendida, essencialmente, pela via da industrialização, revelando-se um modelo concentrador e agravante dos contrastes entre cidade e campo. Ferreira (2002) constata que os pressupostos desse pensamento dicotômico é que vão integrar as teses da teoria da modernização, que servem de referência para o processo de modernização tecnológica da agricultura brasileira e para a educação. Esse pensamento dicotômico rural-urbano e a ideia de *continuum*

rural-urbano, de que fala Solari (1968), é que dará a base para o processo conhecido por “modernização conservadora” no Brasil. A incorporação destes pressupostos foi gradativa, para as várias instâncias responsáveis pelo desenvolvimento rural brasileiro, sempre pelo viés dicotômico.

Até antes do advento propriamente dito do processo de modernização da agricultura, o rural, em nenhum sentido, associava-se às vias do desenvolvimento, sendo detentor de um papel extremamente irrelevante no processo de desenvolvimento. Com a aceleração do processo de industrialização, concentrado nas cidades, as elites industriais e agrárias brasileiras difundem a ideia de que o “mundo rural” precisa integrar-se as inovações da industrialização e, portanto, às vias do desenvolvimento. Servindo a interesses específicos o Estado passa a patrocinar, decisivamente, o que se conheceu por processo de modernização da agricultura.

O aparato do Estado incumbido dessa promoção, bem como a própria configuração do *modelo* de modernização, obedeciam, a uma noção bem definida de desenvolvimento, como se pode ver no Estatuto da Terra (Lei 4504), criado em 1964, como mostra Moreira (1990). Entendiam que o progresso, e, nesse sentido, também o desenvolvimento, resultaria de uma integração progressiva da agricultura aos padrões produtivos urbano-industriais. É nesse sentido que a tendência de modernização da agricultura se constituiu, essencialmente, num movimento de difusão de determinado padrão tecnológico, fundamentado no desenvolvimento industrial dos centros urbanos. Tal concepção implica um entendimento explícito de que o “mundo rural” integrar-se-ia ao processo de desenvolvimento na medida em que se transformasse no sentido de acompanhar as transformações do “mundo urbano” e, conseqüentemente, também na medida em que se submetesse às determinações dos *padrões* e *modelos* advindos dos centros urbano-industriais. Assim, imperava a crença de que o setor agrícola tenderia a integrar-se a indústria; o que equivale ao entendimento de que o rural deveria integrar-se, progressivamente, ao urbano.

Tal configuração das perspectivas do desenvolvimento fundamentava-se em noções básicas de ruralidade. Por um lado, em função da visão dicotômica

as indústrias seriam o próprio motor do desenvolvimento. Dessa forma, cumpria difundir-lo, o que se efetivou, no processo de modernização nos espaços sociais e econômicos do meio agrícola. Dessa divisão consentida entre espaço urbano e rural decorre, conseqüentemente, a associação do rural ao exclusivamente agrícola. Por isso as estratégias tradicionais de desenvolvimento rural foram sempre setoriais, - em função do padrão predominante - e concerniram na tendência de “modernizar” segmentos predeterminados de produção agrícola, tendo em vista o padrão de “agricultura moderna” que se constituía pela sua relação com o desenvolvimento industrial. Em última instância, a modernização agrícola desenvolveu-se de acordo com interesses específicos e se constituiu numa estratégia desenvolvimentista profundamente concentradora e excludente, mormente para o caso dos agricultores familiares.

Cabe, nestas constatações originadas da pesquisa nos documentos referenciados, estabelecer que estes mesmos propósitos, foram encampados no campo educacional, com os mesmos resultados acima expostos, o que nos leva a entender que o ideal desenvolvimentista, baseado num modelo urbano-industrial, serviu-se, também, (e inclusive, prioritariamente), da educação como caminho e destino das suas inventivas inevitáveis, como diz Fleischfresser (1988, p. 10).

A modernização significou então, em essência, um movimento de afirmação de padrões predominantes, sejam eles tecnológicos, econômicos, ideológicos, culturais ou políticos. Todavia, teve a significação preponderante duma tendência explícita de difusão de determinado padrão tecnológico (de predominância de um conjunto de técnicas e procedimentos de produção); de modo que, para Fleischfresser (1988, p. 11), “o conceito de modernização assume a conotação explícita de modernização tecnológica”.

Essas transformações na base da cultura e do meio local, pela incorporação das inovações tecnológicas, repercutiram, no decorrer do tempo, principalmente nos campos educacional, ambiental e social. Especificamente nesses três aspectos o padrão produtivo vindo com a modernização construiu, ao longo do tempo, o problema de sua insustentabilidade²⁶. Assim, o modelo

²⁶ Isso significa que a intensificação da modernização da agricultura, na pretensa condição de mecanismo promotor do desenvolvimento rural, resultou em sérios problemas no âmbito social e ambiental do meio

tradicional de desenvolvimento, cujo ponto culminante se dá com o apoio do Estado no sentido de transferência e difusão do processo modernizador, apresenta, fundamentalmente, esse perfil de inadequação relativamente a sustentabilidade sócio-ambiental no campo. Isso se dá, principalmente, por não levar em conta as particularidades dos ecossistemas, e por promover uma “adaptação” (geralmente inadequada) de tecnologia sobre determinada realidade, de recursos naturais e sociais, nos quais a atividade educacional se insere.

Os incentivos governamentais à modernização, enquanto estratégias de desenvolvimento centraram-se, então, numa perspectiva excludente, por promoverem a transformação de um segmento, - a posição patronal, com sua grande exploração monocultural - em detrimento da agricultura familiar, que não participou, em sua grande maioria, das transformações vindas com o processo de modernização. A difusão de inovações tecnológicas por meio de conhecidos pacotes tecnológicos objetivavam, fundamentalmente, o aumento linear da produtividade, de modo que, como ressaltam Flores e Macêdo (1999, p. 2), “[...] o produto, ao invés do produtor constituía-se no foco das intervenções”. Isso significa que considerações sócio-ambientais e culturais, dentre outras, estiveram excluídos da agenda de difusão tecnológica, empreendida em função do advento do processo modernizador. Como assinalam Trigo (et al, 1994, p. 62),

“[...] muitas das políticas e programas de colonização e desenvolvimento rural foram traçados sem qualquer consideração às dimensões ambientais, sociais, educacional e culturais, com os conseqüentes impactos negativos, sobre o meio ambiente e a sustentabilidade ecológica, cultural e econômica”.

Ao criticar esse modelo de desenvolvimento Trigo (1994, p.54), afirma a necessidade de “mudar qualitativa e quantitativamente o modelo, mantendo como objetivo central o melhoramento da qualidade de vida, mas nem sempre o aumento do crescimento produtivo”. É nesse sentido também que se desenvolve a noção de *sociedades sustentáveis*. Para o autor, a saída para os

rural. Quer dizer, os padrões (tecnológicos, políticos, educacionais e econômicos) do processo de modernização apresentaram características insustentáveis com vistas à sua continuação, reclamando novos referenciais.

inarredáveis dilemas do modelo tradicional de desenvolvimento encontra-se na nova perspectiva da criação de sociedades sustentáveis. Isso implica, essencialmente, uma considerável ampliação das perspectivas de desenvolvimento, considerando não prioritariamente o fator econômico, mas a qualidade de vida das populações e a consequente manutenção dos equilíbrios sistêmicos do meio natural em que vivem, e, junto disso, prioritariamente, a fixação de um referencial educacional vocacionalmente comprometido com o seu meio.

Na prática esta forma de ver o espaço rural como atrasado e também como necessitado de modernização, leva à algumas consequências:

- O aumento linear da produtividade tem sido o grande objetivo das políticas de desenvolvimento, mas promoveram um crescimento excludente que tem sido propalado como o caminho de desenvolvimento ideal e aceitável no Brasil;

- o êxodo rural e o endividamento e pauperização paulatinos das populações do campo, que verificamos a partir do final da década de 1970, representam consequências claras desse viés desenvolvimentista.

- o brutal aumento das favelas em metrópoles é um desses fatores. Houve, em função de opções e direcionamentos políticos, uma desconstrução da identidade (e para ser fiel ao meu propósito, da ruralidade) brasileira, especialmente se considerados fatores históricos do modo de vida das populações, como cultura, saberes, técnicas, visão de mundo e etc;

- houve, de fato, uma exclusão histórica marcante na cultura rural desse processo modernizante. Graziano da Silva (1996, p. 170) com base em dados censitários de 1975, 1980 e 1985, chegou à conclusão de que “menos de 10% dos estabelecimentos agropecuários brasileiros estariam integrados a essa moderna maneira de produzir”. Por isso, para ele, “essa é uma característica fundamental da chamada ‘modernização conservadora’ da agropecuária em nosso país: *o seu caráter excludente*, quer se considere o tamanho dos produtores, quer se considere a região do país” (Graziano da Silva, 1996, p. 171);

- o processo de modernização do meio rural, revelou-se tendencialmente voltado à concentração produtiva e à exclusão sócio-econômica. As estratégias empreendidas com base na ação das políticas governamentais com vistas ao

desenvolvimento econômico e social do meio rural revelaram um perfil essencialmente voltado a interesses específicos, posto em prática por uma distribuição fortemente desigual dos fatores de produção, aguçados, historicamente, por uma combinação de políticas macroeconômica que reforçaram a natureza excludente do modelo de desenvolvimento, como diz Graziano da Silva, (1996, p. 185).

É importante salientar ainda, que o direcionamento do processo modernizador dependeu, grandemente, da intervenção governamental, o que revela o perfil tradicional das políticas públicas no sentido da promoção do desenvolvimento. Percebe-se que a agenda difusionista (ou o aparato governamental para a disseminação do novo padrão técnico-produtivo, vindo com a propagação da ideia subjacente à Revolução Verde), foi efetivado, a partir de uma lógica centralizada, e, ao mesmo tempo, genérica. Isto é, independentemente das diferentes condições da produção, tanto com relação as condições de absorção das inovações tecnológicas, como em relação as particularidades dos agroecossistemas, relacionados à atividade de produção. Isso revela um viés centralizado e técnico das políticas governamentais com relação às particularidades regionais, culturais, sociais, econômicas e ambientais intrínsecas à cultura brasileira.

Assim, segundo Fleischfresser (1988, p. 14), “significa que não houve uma produção tecnológica endógena e que considerasse as diversas necessidades regionais, relacionadas às características do meio ambiente físico, estrutura de posse (neste caso, da terra), produtos, tipos de produtores e outras”. Isso denota, portanto, um processo modernizador pensado em termos técnicos e empreendido sob um enfoque reducionista. Noções de sustentabilidade e equidade social não parecem ter sido prioridade nas ações governamentais com vistas ao desenvolvimento. Como bem enfatiza Carneiro (1999, p. 3), “[...] regiões eram tidos como ‘atrasados’ em função da referência ao modelo de agricultura ‘moderna’ construído sobre critérios puramente técnicos e generalizados para todo o país, independentemente das características e potencialidades regionais e locais”.

5 . Crise e sobreposição de uma nova racionalidade

Com o estabelecimento das bases do processo de desenvolvimento brasileiro pela perspectiva da modernização tecnológica, e a partir de uma concepção dicotômica em muitos sentidos (rural/urbano, moderno/tradicional, natureza/cultura e etc.) desenvolve-se, segundo Wanderley (1997), como consequência, uma nova reconfiguração social para o meio rural. Houve, assim, segundo a autora, uma nítida desarticulação da ruralidade tradicional enquanto espaço de trabalho e vida. Conjugada às políticas setoriais de desenvolvimento, predomina, então, a visão do rural como espaço de produção (tendencialmente integrado à indústria) e emerge a associação subjacente às políticas desenvolvimentistas (setoriais) para o campo brasileiro: o rural como sinônimo de agrícola.

Esse processo de modernização, como sintetizador do conjunto de iniciativas políticas voltadas ao desenvolvimento rural, passou a ser criticado, segundo Graziano Neto (1986), por um lado, pelos problemas políticos e sócio-econômicos que engendrou, e, por outro, pelos problemas de insustentabilidade que gerou. Além disso, os fundamentos em que se baseou historicamente, como o corte urbano/rural, por exemplo, passa por um processo de “desdiferenciação espacial” que corrobora a constituição de sinergias territoriais, voltadas ao desenvolvimento regional integrado.

É nesse sentido que a modernização orientou-se pela diferenciação explícita entre campo e cidade e no sentido da difusão de padrões tecnológicos urbano-industriais, destinados à integração de segmentos predeterminados da atividade agrícola aos padrões definidores da chamada “agricultura moderna”, que representava, em outros termos, a agricultura vinculada aos complexos agroindustriais. Os resultados dessas políticas de desenvolvimento agravaram os contrastes entre cidade e campo, por um lado, em função da predominância de padrões urbanos; e, por outro, agravaram os problemas sociais no meio rural, em função do viés concentrador e excludente.

É evidente que movimentos sociais rurais atuais como o MST, encontram suas origens nesse processo tanto excludente quanto concentrador, que se intensifica com a modernização dos anos de 1970. Por isso fica

evidente que nesse contexto, a agricultura familiar sempre ocupou um lugar secundário e subalterno na sociedade brasileira [e] a história do campesinato no Brasil pode ser definida como o registro das lutas para conseguir um espaço próprio na economia e na sociedade (WANDERLEY, 1997).

Por outro lado também, continua Wanderley (1997), os incentivos exclusivos ao setor patronal e monocultural (do meio rural), promoviam a integração de segmentos capitalizados às inovações tecnológicas constitutivas da modernidade. Isso significou, portanto, a exclusão da quase totalidade das famílias deste espaço, incapacitados de manter a atividade tradicional em condições “competitivas” com a grande produção (monocultural), vinculada ao desenvolvimento da agroindustrialização.

A ênfase das políticas setoriais dirigidas à grande produção (monocultura) conduziram, também, à utilização de mecanismos tecnológicos profundamente degradantes das condições do equilíbrio natural dos agroecossistemas. Isso significa que o *modelo* tradicional de desenvolvimento trouxe, como uma de suas consequências principais, a insustentabilidade ambiental (degradação das condições do equilíbrio natural dos agroecossistemas), além da insustentabilidade social, isto é, a exclusão da quase totalidade das famílias do processo de desenvolvimento (WANDELEY, 1997).

Para Almeida (1998, p. 39-40), há a necessidade de definir uma modernidade que incorpore quatro elementos, que denotam, claramente, uma racionalização organizativa:

“(a) a *noção de crescimento* (ou fim da estagnação e do atraso); ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político. (b) a *noção de abertura* (ou fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o conseqüente aumento das heteronomia; (c) a *noção de especialização* (ou fim da polivalência), associada ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; e (d) o *aparecimento de um novo tipo de agricultor*, individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica da vida social e da mentalidade tradicional.”

Isso significa a promoção e incorporação de uma racionalidade sobre os modos de pensamento tradicionais das comunidades. Não quer dizer que uma

racionalidade fundante dum padrão relacional homem/natureza seja totalmente substituído por outro, mas há, pelo menos, uma nítida tendência de desconstrução dos elementos constitutivos do *modus vivendi* no espaço rural. De fato, não acontece o fim deste espaço, propalado pelos defensores da modernização, imbuídos da pretensão de homogeneização (produtiva, cultural) pela modernização, mas a geração de uma maior diversidade e da complexidade funcional do universo rural. Quer dizer, essa diversidade e flexibilidade, parece ser o ponto nevrálgico das transformações e inovações na ruralidade. Essa diversidade, que aparentemente se opõe à tendência homogeneizante da modernidade, parece ser, propriamente, o ponto forte desse dinamismo persistente do *modus vivendi* da ruralidade. Por isso a importância dos estudos de Lamarche (et al, 1993, p. 13) quando constata exatamente isso:

“Em alguns lugares, a produção familiar é a ponta-de-lança do desenvolvimento da agricultura e de sua integração na economia de mercado; em outros, permanece arcaica e fundada essencialmente sobre a economia de subsistência; em alguns lugares ela é mantida, reconhecida, como a única forma social de produção capaz de satisfazer as necessidades essenciais da sociedade como um todo; em outros, ao contrário, é excluída de todo desenvolvimento, sendo desacreditada e a custo tolerada.”

Wanderley (1997) sugere que essa crise histórica que se intensifica desde a década de 1970, e as metamorfoses que desencadeia quanto à busca de uma cultura rural alternativa, por exemplo, denota, claramente a maleabilidade histórica da agricultura no enfrentamento das circunstâncias e adversidades históricas. Isto é, essa ruralidade fortemente marcada pela agricultura familiar no Brasil, que se vê em frente a uma orquestração de ações no sentido de desconstruí-la, é maleável e reinventa-se nas possibilidades e desafios históricos.

Assim, o conceito de meio rural só é adequadamente entendido, conforme Duran e Perez (2000, p. 37), como “situação social cuja construção e conformação é efeito (não intencional nem previsto, na maioria dos casos) resultante dos processos de ação social”. Nesse sentido, a ruralidade brasileira é grandemente construída pelas relações sociais deste espaço e fortemente

marcada, portanto, por uma racionalidade significativamente diversa daquela propalada pela modernidade, especialmente quanto ao paradigma relacional homem (sociedade)/natureza. Por isso essa corrente de pensamento que vislumbra o “renascimento” do rural, deve ser entendida no sentido da manifestação de novas configurações ideacionais e organizacionais do complexo universo da ruralidade frente aos desafios e possibilidades históricas.

Procuramos mostrar que o espaço rural, onde se inscreve a educação do campo, se viu enredado em múltiplos problemas que não se constituíram fortuitamente, nem, tão pouco, desarticuladamente. É fruto de uma construção histórica que teve em seu comando o percurso do pensamento moderno, marcadamente linear, mecanicista e desenvolvimentista. Os problemas que isto desencadeou, foram, como dissemos, fundamentados no ideal de progresso e desenvolvimento, e em uma anulação do espaço rural pela valorização dos ideais de industrialização.

No próximo capítulo trataremos da aplicação do intento do desenvolvimento moderno na educação e sua aplicação nas políticas de educação rural no Brasil, para, em seguida, deixar claro os fundamentos epistemológicos encontrados na Pedagogia da Alternância, que podem afrontar esta perspectiva desenvolvimentista anteriormente descrita, ou, se isto não for possível, rendermos as ações de educação deste espaço, aos ditames históricos anteriormente relatados.

III. A AÇÃO DA IDEOLOGIA DESENVOLVIMENTISTA SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta pesquisa analisou até agora a estrutura do pensamento moderno, mostrando que a razão moderna foi se estruturando em direção à compreensão de que o dever do homem moderno era o de dominar a natureza, servindo-se dela como recurso tanto à estruturação do conhecimento moderno, quanto ao favorecimento, ao crescimento e ao desenvolvimento econômico capitalista.

A partir desta perspectiva a pesquisa constatou que o ideal moderno de dominação da natureza foi promovendo decepções que mostraram que este ideal não estabeleceu limites que por conseqüência promoveram uma acentuada confiança na supremacia da razão humana reestruturando completamente a visão de mundo moderna, a política, a economia e a própria ciência.

Em seguida vamos buscar evidências que mostram como esta perspectiva modernista se infiltrou no pensamento educacional brasileiro.

1. A caminhada da Modernização na Educação brasileira

Saviani (1980) mostra que uma característica importante do período de 1930 a 1945, no Brasil, foi a do papel do Estado no desenvolvimento. O Estado assume a figura de empresário, nas indústrias de base e como empreendedor, nas indústrias de ponta, configurando um papel propulsor e visionário.

É importante notar que esta mudança do papel do Estado está diretamente relacionada com a mudança da condução da política econômica. Portanto, ao mudar a forma de atuação do Estado em relação ao meio econômico, é alterada, também, a postura deste em relação a educação, (e também às outras esferas da vida social).

Contudo, embora seja pertinente ter presente as profundas mudanças ocorridas durante, e logo em seguida, à segunda guerra mundial, esta pesquisa mostrou que somente se vai ter uma mudança essencial no papel do Estado,

no Brasil, no período de 1956/1960, quando o processo de industrialização brasileira aprofundou sua integração na economia mundial, por meio da abertura ao capital externo e às empresas multinacionais.

A partir deste período, inicia-se o aprofundamento do ideário de desenvolvimento. O que ocorre é um forte investimento, mesmo que ideológico, na educação, submetendo-a ao regulamento e controle do Estado, como profundamente expõe Freitag (1977, p.43-5).

Segundo Saviani, no período de 1930 a 1961, acentuou-se a função propedêutica e profissionalizante da educação no Brasil, próprias de seu tempo, evidentemente. Entre as próximas duas décadas (1961/1981), elas serão marcadas por uma fase de crescimento das tensões de disputa de modelos econômicos de crescimento, entre o de agora (urbano/industrial) e o anterior (agrário/exportador) (SAVIANI, 1980), e em seguida o declínio, no final da década de 1970, do modelo urbano/industrial.

A política educacional brasileira, em seguida, tomou então a posição que entendia que a corrida ao ensino era estimulada pelas condições do mercado de trabalho (SALM, 1981), e isto foi promovido a partir da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Deste ponto em diante fica assumida e legalmente estabelecida, a profissionalização como obrigatória.

Este espaço ideário e legal de unificação entre educação e trabalho é também usado pelos defensores da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), cujo corolário mais evidente é o de que mais educação sempre significa melhor salário e mais promoção social.

Na Lei nº 5.692/71, observamos uma tentativa de adotar a educação, como expõe o INEP (1982, p.27),

“do mesmo tipo de racionalidade característica das chamadas organizações modernas. Essa tentativa se configurou, tanto na multiplicação de hierarquias ocupacionais dentro do sistema escolar – supervisores, orientadores educacionais, administradores e instrutores –, como na caracterização da atividade educacional em termos tecnicistas, mais adequados ao universo ocupacional”.

Esta lei estabelece os seguintes pressupostos, no Capítulo I, Artigos de 1 a 16, quanto à profissionalização:

- - Entre a escola e o mercado de trabalho, há uma relação estreita e racional;
- - identifica uma ingente carência de técnicas de nível médio;
- - direciona as ações à uma valorização da escolaridade formal por parte das empresas;
- - a modernização do setor econômico está vinculada à responsabilidade do sistema educacional pelo preparo dos recursos humanos;
- - opção por um sistema único de ensino no país, capaz de dar conta das necessidades dos espaços educacional e econômico.

Entendemos que esta fase de regência da Lei nº 5.692/71, no que se refere ao objeto de pesquisa, corrobora com Ianni (1963), quando diz que a democratização das condições , significa maior equidade social, econômica e política. O que vale entender, que isto depende indiretamente da educação, por esta não ser responsável por mudar as condições de emprego, salário e bem-estar social. Em seguida Ianni (1963) diz que democratização de oportunidades constitui o espaço próprio da educação. Implica então, a compreensão dos fatores exógenos à escola, de modo a poder tratar adequadamente os fatores endógenos – de ordem psicopedagógicos. Tratá-los adequadamente significa testar sempre seu potencial para possibilitar aos alunos o acesso ao acervo cultural.

A democratização de oportunidades pressupõe, portanto, a democratização das condições, contudo isto não foi garantido.

1.1. A Modernização na Educação: funções dicotômicas

Findada a segunda guerra mundial, a corrida pela modernização ganha força e intensidade. Ela passa a defender, como é claro na visão Keynesiana (1985), que no capitalismo não há ferramenta espontânea que garanta o pleno

emprego, e, portanto, há razão suficiente para entender a ação do Estado sobre o mercado, e, portanto, sobre o emprego.

É nesta direção, e contra o que se identifica como “economias atrasadas”, baixas taxas de acumulação de capital e investimentos, comércio externo diminuto, baixa produtividade e baixo índice de desenvolvimento econômico, que o governo brasileiro vai defender uma agricultura comercial. Não é necessário alongar análises sobre esta postura, já que são prolixos os apontamentos e críticas às posturas oficiais, que mostram a submissão forçada da educação do campo às políticas desenvolvimentistas de índole urbana²⁷. Bromham (1996) critica esta postura, defendendo que o setor agrícola nunca foi visto como uma fonte de desenvolvimento, mas, meramente, como uma reserva a partir da qual foi possível extrair trabalho e outros serviços. Esta postura, evidentemente, corrobora com o que se tem vivido na prática educacional do meio rural, voltada à qualificação da mão-de-obra, geralmente destinada, não ao espaço agrícola, mas às necessidades industriais urbanas. As consequências disto já foram ditas: êxodo, aumento das favelas, aniquilamento cultural, e outros problemas próprios da modernidade industrial.

Antonio Fragoso (p.2), diz que neste espaço ideológico e ideacional

“o desenvolvimento é visto essencialmente como crescimento econômico, ou seja, como a produção que se vai aumentando devido a expansão desse setor moderno e devido à exportação de produtos primários – que será tanto maior quanto mais eficaz for a integração de novos países no sistema econômico e financeiro do capitalismo internacional”.

O mesmo autor (p.03), defende, que o projeto de modernização nunca teria conhecido uma expansão e uma amplitude, se não apostasse na sua capacidade de promover ideais ou mitos que nada tem a ver com a esfera econômica. E, Sousa (1991) diz que “a concepção de que a área econômica determina as escolhas de grupos e de sociedades, e que outras dimensões da vida social se comportam a sua imagem, constitui-se, por conseguinte, num dos pressupostos fortes da modernização.”

Acreditamos importar uma posição assumida nesta tese que, contrariamente ao que se disse acima, a educação, especialmente a do campo,

²⁷Sobre esta discussão, para conhecê-la, ler Gaudêncio Frigotto (2002, 1977).

nasceu do seu meio, e daí se expandiu, e não ao contrário, como o que foi posto por Sousa (1991).

Mas, uma importante indagação, feita por Fragoso, na seqüência do que foi exposto, segue esta linha. Pergunta ele: “Quais são, algumas das bases culturais, educativas, psicológicas ou até sociológicas que contribuem para a formação do homem moderno?”(p. 03), e conclui: “posto que só o **novo homem moderno** poderia adequadamente participar numa modernização que implica afastamento radical em relação à tradição e aos valores por ela implicados” (grifo nosso).

Algumas respostas determinantes são novamente encontradas na história do pensamento moderno. Particularmente, foram dominantes os ideais do funcionalismo estrutural de Talcott Parsons (1951, 1969 e 1974). Parsons creditava ser possível um aperfeiçoamento gradual do capitalismo mundial, o qual reconhecia ser imperfeito. Para tanto, constrói uma teoria que enfatiza de maneira aguda o esforço individual e a ação ativa dos atores sociais. Entende que os homens devidamente organizados poderiam estabelecer compromissos sociais conscientes e construir consensos que tornariam viável a composição de uma sociedade estável e produtiva (PARSONS, 1969, p. 24-25).

Na obra citada acima Parsons defende a tese de que a mudança social é um processo de evolução do simples ao complexo, apontando um único caminho para o desenvolvimento. Na linha de raciocínio deste autor, pode-se apontar, pelo menos, dois caminhos norteadores das políticas de desenvolvimento: Um, que aponta o processo de desenvolvimento social tendo como referencial os Estados Unidos na década de 1950. E outro, que pleiteia o desenvolvimento econômico como grande finalidade, que beneficiaria de forma igualitária as pessoas das diferentes sociedades.

Esta linha aponta, preferencialmente, para a transferência, aos países pobres, daquilo que lhes falta para o seu desenvolvimento: o capital, mas também a tecnologia e os serviços especializados necessários para aumentar a produção. Estando **presentes estas condições, restava esperar o crescimento.**

Diante do que foi exposto é viável entender a educação escolar de hoje, como tendo se desenvolvido ao longo da construção da modernidade entre

"(...) dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pré-moderna": os pilares da *regulação* e da *emancipação* (Santos, 199, p. 136).

Segundo este autor,

(...) o pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida coletiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas. (*ibidem*)

Contudo estes ideais criaram uma forte tensão que resulta de uma desigualdade que é de origem sócio-econômica e cuja reprodução a escola promove apesar de proclamar o contrário. Na sua base está um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos "talentos" e do empenho dos alunos sem atentar para a sua origem sócio-econômica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o seu gênero e a sua etnia (Talcott Parsons, 1959 e Schultz, 1973). Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada de desigualdade. No campo escolar, um exemplo desta gestão é o sistema binário assente em duas vias, acadêmica e técnica ou profissional.

Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, as organizações internacionais apresentam-se como veículos/portadores da teoria de modernização. Isto é, as organizações internacionais operam como suportes da ideologia da modernização, como diz Stoer "ajudando a educação na sua função reprodutora de socialização e, deste modo, facilitando o caminho para o estabelecimento dos alicerces políticos e ideológicos que suportem as ambições capitalistas de *penetração*, como forma superior de produção" (Stoer, 1986: 212-13). Neste sentido, o Banco Mundial, por exemplo, enquanto portador da teoria da modernização, teve o papel de apoiar a redefinição e restabelecimento do Estado brasileiro, quer proporcionando um modelo para o desenvolvimento educativo, baseado na teoria técnico-funcional da educação, ou então, patrocinando um apoio externo a um Estado extremamente necessitado de refazer a sua imagem e de se credenciar face à comunidade

econômica internacional, como apontam os documentos do Ministério da Educação Brasileiro de 1987, 1993, 1994 e 1995, (SAVIANI, 1980).

Quando olhamos um pouco mais de perto para este modelo, no espaço da educação escolar, encontramos uma preocupação com a promoção de oportunidades na vida, baseada numa noção abstrata e hierarquizada de igualdade na medida em que o princípio de igualdade de oportunidades é realizado através da garantia de *acesso* a uma escola que é (deve ser) para todos. Para lidar com a desigualdade condicionante do “mero” acesso à escola, o governo promove a educação compensatória. Esta educação compensatória desenvolve-se dentro da escola como resposta ao chamado “*desnível* sócio-cultural” e visa combater o insucesso escolar proporcionando *mais da mesma coisa*. Trata-se aqui, nas palavras de Touraine (1998: 327-28), de uma “escola da sociedade” baseada, 1) no libertar da criança/jovem dos seus particularismos e em que a criança/jovem é encarada como uma tábua rasa pronta para ser socializada, 2) na afirmação do valor universal da cultura (modelos de ciência, sabedoria, heroísmo, saúde), e 3) na libertação da tradição e no assumir de valores com base na hierarquia social (escola seletiva) que se desenvolve em parceria com o regime de acumulação fordista.

A nossa pesquisa mostrou que no que se refere à educação do campo, a Teoria do Desenvolvimento seguiu, em síntese, os seguintes, percursos:

- O ideal de desenvolvimento industrial estendeu-se à agricultura, compreendendo que, aí também, e necessariamente, era um espaço de modernização e desenvolvimento;
- modernizar e desenvolver, implicou em ver o homem do campo como alguém que não fazia parte deste ideal, e, para incluí-lo, foi preciso fazê-lo renunciar sua cultura, seu modo e ritmo de vida e seu meio. Foi preciso urbanizá-lo, industrializá-lo;
- esta inventiva provocou, entre outras consequências, um êxodo rural acentuado, uma perda de identidade do homem do campo, o aumento do latifúndio e a extinção das escolas rurais.

Diante disto esta pesquisa, aponta para a possibilidade de aplicação de um modelo pedagógico que possibilite se opor a estas questões e, ao mesmo

tempo, criar uma possibilidade de educação do campo calcada em princípios próprios.

Ao pretendermos evidenciar a articulação existente entre a Teoria da Modernização, (do desenvolvimento), e as políticas de educação brasileiras, mostrando, particularmente, a inexistência de uma proposta educacional própria para o campo. Esta tese quer estudar os elementos constitutivos da proposta das Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná, no que se refere à sua forma pedagógica, vendo se é possível identificar que a Pedagogia da Alternância, constitui-se em uma proposta pedagógica que valoriza o meio cultural do agricultor, em oposição às políticas educacionais, essencialmente urbanas, calcadas, como se viu, em um ideal desenvolvimentista. O estudo da Pedagogia da Alternância estará voltado, primeiro para sua fundamentação epistemológica, depois, para a possibilidade de verificar se aí está estruturada uma proposta para a educação do campo que valorize as questões culturais deste meio, e se de fato esta modalidade de ensino constitui-se em uma oposição à forma tradicional de como a educação do campo foi tratada e se ela chega a fundamentar uma alternativa oposta à tradição da Teoria da Modernização.

1.1.1. Políticas de apoio do Governo Federal

A análise de documentos do Ministério da Educação e Cultura (1987, 1993, 1994 e 1995), mostraram que o governo, apresentaram uma clara preocupação desenvolvimentista para o espaço rural, apregoando a necessidade de viabilizar uma produção agropecuária “abundante” para o abastecimento do mercado interno e exportação, reduzindo simultaneamente o nível interno de preços e o desequilíbrio da balança de pagamento.

Dentre os instrumentos que o governo apresenta para atingir esta meta, destacamos os seguintes: Crédito Rural, Política de Preço Mínimo, Pesquisa e Experimentação e Educação no Meio Rural.

A política de crédito rural visava a modernização das forças produtivas e a compensação da política de controle de preços (BRASIL, 1973). Contudo, o

que se viu foi uma enorme concentração do crédito entre os grandes produtores.

Segundo Paiva (1976), a política de preço mínimo, vigente desde 1945, objetivava proporcionar aos agricultores um “seguro de preço”, remunerar satisfatoriamente os produtores garantindo-lhes pelo menos cobertura dos gastos de custeio, diminuir as flutuações de preços, evitar as especulações de intermediários e garantir maior suprimento de produtos agropecuários. O que se viu disto, foi que, os preços eram fixados pelo governo em níveis muito baixos, sendo sempre superados pelos preços do mercado, não havendo assim necessidade de que o governo adquirisse produtos.

No que se refere a Pesquisa e Experimentação, Pastore (1975) diz que esta foi também, deixada a cargo de órgãos do governo. Desde 1972 o setor público responsável pela execução da pesquisa agropecuária é a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). Como empresa pública, defendia estar aberta para todos os tipos de recursos financeiros e humanos, e, ao mesmo tempo, pronta a “vender” seus serviços para todos os tipos de clientes. O principal produto da empresa é a tecnologia agropecuária e seu principal cliente o governo.

A criação da EMBRAPA, como diz Aguiar (1980, p. 7) visava:

“Adequar mais efetivamente a produção da tecnologia agropecuária ao modelo de desenvolvimento e em consequência, às suas necessidades. Procurou no plano administrativo estabelecer um mecanismo institucional dinâmico capaz de proporcionar em termos de oferta de tecnologia agropecuária, respostas eficazes àquelas necessidades e desenvolver por sua vez uma relação mais estreita com os serviços de extensão rural e as indústrias de insumos agrícolas para acelerar a difusão do conhecimento no país”.

A questão de difusão do conhecimento, mencionada por Aguiar, traz a tona um outro órgão do governo diretamente ligado a isto, a saber: a EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural. Suas atividades são consideradas por Aguiar (1980) complementares às da

EMBRAPA. Este autor defendia que a EMBRATER estava intimamente ligada com os problemas e necessidades do produtor. Enquanto que a EMBRAPA através da pesquisa cria tecnologias alternativas, a EMBRATER tem a função de difundir-las aos agricultores por meio do serviço de extensão rural.

Por outro lado, diz Aguiar (1980), a criação da EMBRAPA, e com ela um novo sistema de pesquisa, ocorreu num momento particular do desenvolvimento do país, onde o processo de modernização da agropecuária (mecanização e uso de insumos, frisava o governo) teve uma maior explicitação em nível governamental, para auxiliar a passagem da ênfase na exportação para o atendimento das necessidades internas.

Vimos, até agora, que o governo envidou esforços diretamente no rumo da modernização e industrialização da agricultura. Contou também, para isso, com iniciativas específicas no campo da Educação no Meio Rural.

A presença do governo neste espaço se dá mais especificamente na rede de Escolas Agrícolas, criadas a partir de 1946, na Lei Orgânica Do Ensino Agrícola. O Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto deste mesmo ano, estabelecia como prioridade das Escolas Agrícolas a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura e a prestação de assistência educativa ao setor do ensino agrícola e veterinário do Ministério da Agricultura. Eles estão incluídos como parte do sistema formador de mão-de-obra especializada para o setor primário da economia.

O Ministério da Educação e Cultura (1973 p. 16) estabelece a seguinte prioridade para a educação do campo:

“A preocupação atual é de formar um técnico que possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, procedendo assim como agente de produção. Simultaneamente o mesmo profissional poderá atuar como agente de serviço para atender o mercado de trabalho, junto às empresas que prestam serviços aos agricultores”.

Porém, o que vai acontecer com esta iniciativa diretiva é que grande parte das Escolas Agrícolas passam a se localizar na área urbana ou próximo a

ela e exigindo, o que se chamava, de curso de Primeiro Grau completo para admitir o aluno, portanto, de pouco acesso para a população do espaço rural. A clientela que normalmente frequenta essas escolas são adolescentes da reduzida classe média da zona rural e jovens do espaço urbano.

A análise do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau (1973) do Ministério da Educação mostra que a maioria dos alunos, entram para a Escola Agrícola aspirando principalmente acesso aos cursos superiores, principalmente agronomia e veterinária. A outra parcela de alunos aspira empregos de técnicos agrícolas nas repartições governamentais (localizadas nas cidades), outros poucos buscam grandes estabelecimentos agropecuários mais sofisticados.

A ação desenvolvida pelas escolas tendem a certo grau de isolamento em relação à comunidade em que se inserem e à realidade rural, sem muitos vínculos relevantes.

Neste sentido, o ensino agrícola, por um lado, contribui de forma geral precariamente para a melhoria da técnica e o rendimento da produção, e de outro, não há grandes índices de qualificação de mão-de-obra no campo, como queriam, por não existir identificação entre o espaço de labor familiar e a escola. Ainda, há uma contribuição quase nula no que se refere a promoção dos alunos e professores, à uma participação efetiva em relação aos problemas da comunidade, como afirma o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau (1973).

Outro aspecto importante é o da chamada educação não formal²⁸, principalmente em razão das várias iniciativas oficiais que se desenrolaram neste campo, de profundas influências no campo educacional rural.

O sistema de ensino não formal teve início através do Serviço de Extensão, na década de trinta do século passado, surgido da identificação dos problemas gerados pelo desnível de crescimento entre a agropecuária e os demais setores da economia.

Porém, somente em 1948, com a criação da ACAR (Associação de Crédito Rural e Assistência Rural) no Estado de Minas Gerais, que esta atividade tornou-se mais concreta. O objetivo então proposto, era efetuar o

²⁸Oficialmente o governo entendia educação não formal como toda e qualquer ação educativa ministrada fora do sistema formal e legal de ensino, como mostra Szmrecsanyi (1973).

crédito supervisionado junto aos pequenos agricultores. Este programa pretendia elevar o nível técnico das atividades agropecuárias e promover melhorias nas condições de vida das famílias²⁹.

A partir daí, os Estados Brasileiros tentaram criar seus Programas de Extensão Rural, surgindo a necessidade de criação de órgãos que viessem a coordenar e apoiar financeiramente as Associações existentes.

Somente em 1956 é que efetivamente se concretizou uma iniciativa viável de educação não formal, a ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural).

Szmrecsanyi (1973) registra que a atuação da ABCAR se fazia através de um trabalho voltado tanto a nível de aumento de produtividade agropecuária como também para assuntos de bem estar social.

A EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – em substituição a ABCAR, foi criada, Decreto Federal número 75.373/1975, segundo os registros de Paiva (1975) com os seguintes objetivos:

- Colaborar com os órgãos competentes do Ministério da Agricultura na formação e execução das políticas de assistência técnica e extensão rural;
- promover, estimular e coordenar programas de assistência técnica e extensão rural, visando a difusão de conhecimentos científicos de natureza técnica, econômica e social;
- colaborar com as unidades da federação na criação, implantação e operação de mecanismos com objetivos afins aos da EMBRATER.

Paiva (1975) diz que cabe a ela ainda desenvolver um mecanismo de ação capaz de atender às exigências de informação tecnológica do produtor e ao mesmo tempo cooperar com a pesquisa e o crédito, para a melhoria da agropecuária brasileira.

A EMBRATER cumpre suas atividades através de entidades associadas denominada EMATER (Empresa Brasileira de Extensão Rural), presente em todos os Estados através da Lei Complementar nº 129/1995, conforme os registros da EMATER (2002) .

²⁹Embora se diga de iniciativas de educação não formal, elas continuam sob a tutela dos Estados, e ainda, não se afastam das propostas oficiais da “educação formal”.

Associando-se a EMBRATER, ainda, principalmente preocupada com a qualificação do trabalhador, em 1971 foi instalado o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra – PIPMO, (EMATER, 2002). Ele iniciou seu atendimento procurando atender as áreas da agricultura, pecuária, pesca e silvicultura. Seu objetivo era proporcionar aos agricultores, por meio de cursos, condições para a prática agropecuária correta.

Os documentos da Emater (2002) mostram que em 1976, foi instituído, pelo governo o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), órgão vinculado ao Ministério do Trabalho, com o objetivo de organizar e administrar em todo território nacional, diretamente ou em colaboração com os órgãos e entidades públicas ou particulares, programas de formação profissional rural.

Segundo a proposta de trabalho do SENAR (1998), a clientela seria os próprios produtores envolvidos nos programas e projetos formulados e executados pela EMBRATER, visando a transferência de tecnologia e capacitação dos produtores.

É importante notar, nesta retrospectiva história de iniciativas educacionais em torno do espaço rural que, embora variando as instituições oficiais, mantém-se o fio condutor de aproximar a agricultura às inventivas do espaço urbano, da técnica, da qualificação, da produção para o lucro e da preparação de mão-de-obra.

Outra iniciativa do governo neste período, que embora pareça não ter uma relação direta com a educação no espaço rural, teve profundas interferências, refere-se à Política de Tributação (SENAR, 1998). Ela foi usada como ferramenta para forçar a melhor utilização da terra.

Em 1964 com o surgimento do Estatuto da Terra (Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964) a união, por meio do antigo IMBRA, atual INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária), reformulou e se encarregou de lançar e arrecadar o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) e alguns outros tributos rurais.

O Estatuto da Terra, conforme Paiva (1976), atribui à tributação o papel de: subordinar o uso da propriedade privada a sua função social; estimular a racionalização da atividade agropecuária, preservando, ao mesmo tempo, os

recursos naturais e, proporcionar recursos ao poder público para financiar os projetos de reforma agrária.

Sobre este aspecto Paiva, Shattan e Freitas (1976, p. 97) dizem que o sistema de tributação criado para atingir estes objetivos não foi suficientemente adequado.

“Os critérios adotados para a classificação não se mostraram operacionais e a taxa básica adotada para o imposto cobrado aos proprietários mostrou-se muito pequena, deixando de ser o elemento provocador da subdivisão de propriedades ou o instrumento incentivador de melhor uso da terra, que dele se esperava”.

Faltou, o que é claro no Estatuto da Terra forçar os proprietários rurais que não exploram suas terras venderem-nas para quem produz. Por isso, a Lei anterior foi reformulada, principalmente na sua sistemática de cobrança do ITR, em 10 de dezembro de 1979, pela Lei nº 6.746. Forçando-se a isto, evidentemente, os que vão se apropriar dessas áreas improdutivas são os que já possuem estrutura e capital.

Nosso estudo constata ainda que todas as políticas públicas para o setor agrícola pautaram-se na premissa do desenvolvimento do setor agropecuário sem, no entanto, apresentar resultados significativos, também porque, são iniciativas de curto prazo. Este estudo mostra também, que enquanto algumas metas quantitativas foram razoavelmente atendidas, o aumento da produtividade foi muito pouco incrementado. Os ganhos de produtividade se concentraram em poucos produtos e regiões, significando que o processo de modernização foi parcial e dirigido apenas à alguns produtos.

Assim, as políticas para o meio rural destas últimas décadas, com todos os seus limites, dificultaram a diminuição das disparidades existentes no campo e, passou a acentuá-las mais. Afetou diferencialmente os produtores, gerando um processo de concentração de renda, de terras e de produção.

Alguns autores como Martins (1975) e Silva (1980) dizem que a “debilidade” das transformações capitalistas na agricultura brasileira vincula-se,

historicamente, à sua subordinação ao capital comercial. De um lado, o setor ligado à exportação encontra-se estreitamente vinculado ao capital comercial desde o período colonial e, de outro, mesmo em relação a produção para o mercado interno, o capital comercial continuou apropriando os excedentes de produção resultante das “formas atrasadas” de que se revestiam as relações de produção no campo, antes e ao longo do processo de industrialização. Neste sentido, afirma Martins (1975) que ainda na década de 1970 podia-se dizer que o preço dos produtos agrícolas continuou sendo fixado em função da rentabilidade do capital dos empreendimentos urbanos e não em função dos custos de produção.

1 .2. O Processo de Modernização

Gnaccarini (1980) diz que o processo de industrialização do campo, auxiliado por políticas de educação para o espaço rural, determinou alterações nas formas de produção tradicionais. Parte dos antigos latifúndios tradicionais, assentados na exploração do pequeno produtor, se transformaram em modernas “empresas agrícolas”. Essa modernização tecnológica acarretou a crescente proletarização do pequeno produtor, ao eliminar as culturas de subsistência e ao substituí-los por trabalhadores assalariados temporários. Os trabalhadores assalariados permanentes na agricultura, que tenderam a permanecer dentro das grandes fazendas, se reduziram a trabalhadores qualificados, como tratoristas e mecânicos.

Paralelamente, continua Gnaccarini (1980), parte dos pequenos produtores tradicionais, por imposição das propriedades maiores e tecnificadas, das agroindústrias e cooperativas, se transformaram numa camada de pequenos produtores tecnificados cuja produção depende, de um lado, dos ramos industriais que produzem meios de produção modernos para a agricultura e, de outro, dos oligopólios industriais e comerciais (inclusive as cooperativas) que controlam a comercialização dos seus produtos.

Passou-se a ter, então:

- Grandes propriedades tradicionais na exploração da renda em produto ou em trabalho do pequeno produtor;
- além dos pequenos produtores ligados diretamente ao latifúndio tradicional, mantém-se outras formas de produção tradicional, como posseiros e pequenos proprietários, que combinam produção com venda da força de trabalho, expõe Sorj (1980);
- grandes empresas agrícolas capitalistas que geralmente eram especializadas em determinados ramos da agropecuária.

Os pequenos proprietários não tecnificados, garante Gnaccarini (1980), perderam a autonomia que lhes permitia assegurar as condições mínimas de reprodução da unidade familiar. Não é mais possível, para eles, diante desta realidade, ficarem alheios à dinâmica de acumulação capitalista, pois devem produzir segundo as determinações do mercado do qual dependem para as suas necessidades mais elementares. Ao final, a miséria absoluta acaba por expropriá-los em benefício do capital que vive do comércio de terras.

Como resultado desta estrutura, diz Loureiro (1980) que o desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira não apresenta um processo exclusivo de proletarização ou assalariamento crescente de trabalhadores, mas também, um processo de subordinação crescente dos pequenos produtores ao capital industrial e financeiro.

1.3 . A relação Educação e Meio Rural na fase Desenvolvimentista Brasileira

A partir do que foi apresentado no item anterior, as políticas de desenvolvimento para o espaço rural, na fase de industrialização do Brasil, é possível entender os rumos que foram tomados. Passo agora, então, a focar, diretamente, as feições que a educação assumiu neste espaço e neste tempo.

O Terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento, de 1980 a 1985, do Ministério da Educação e Desporto, estabeleceu que as escolas no meio rural

deveriam se configurar como centros de desenvolvimento rural, sintonizadas com as prioridades econômicas e sociais (BRASIL, 1980, P.16).

Andrade (1979), ao comentar o III PND, expõe que o governo tem defendido o espaço da educação no meio rural como prioritário ao desenvolvimento, por entender que a agricultura se configura como setor básico da estratégia de desenvolvimento.

A educação compromete-se, dentro do quadro da política social do Terceiro Plano Nacional de Desenvolvimento, a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se, preferencialmente, para a população de baixa renda (BRASIL, 1980). Neste contexto, e fazendo igualmente eco à prioridade nacional concedida à agricultura, o III PND estabelece que ao se defender como linha programática fundamental a educação no meio rural, isto se faz em decorrência da concentração de um dos focos de pobreza mais acentuado do país.

A primeira linha programática do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos - III PSECD - dizia respeito à educação do meio rural, “[...] buscando um dos focos mais acentuados de pobreza no País” (BRASIL, 1980a, p.15). Esta linha justifica-se, segundo o plano: pelas baixas taxas de escolarização rural; os alarmantes índices de repetência e de evasão escolar; e na dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela rural (BRASIL, 1980a, p.15).

A segunda linha programática de ação era complementar a primeira, visando o atendimento à educação nas periferias urbanas. Nesta linha, afirmava-se o caráter redistributivo e mobilizador como dimensões essenciais da educação. O objetivo era enfatizar a educação pré-escolar e a supletiva (BRASIL, 1980a, p.15).

Já a terceira linha programática do III PSECD, enfatizava o desenvolvimento cultural, na tentativa de superar a exclusão das expressões populares e o caráter de privilegiamento dado à cultura elitista e intelectual. (BRASIL, 1980a, p.16)

A quarta linha programática indicava a possível valorização dos recursos humanos ligados à educação. Objetivava-se a melhoria salarial dos trabalhadores em educação, bem como a capacitação dos recursos humanos, a fim de criar uma estrutura sólida e aperfeiçoada (BRASIL, 1980a, pp.16-17).

Para levar adiante estas quatro linhas programáticas, o III PSECD ressaltava a importância do planejamento e da modernização técnico-administrativa, buscando o planejamento descentralizado, bem como a aplicação da tecnologia à educação e produção de indicadores confiáveis (BRASIL, 1980a, pp.17-18).

Ressaltava também o sistema de captação e alocação de recursos para o setor educacional, requerendo a racionalização dos recursos já existentes, ao passo que “[...] nem todo aumento de dotações ou criação de novas fontes de arrecadação leva necessariamente à ampliação de oportunidades educativas para todos” (BRASIL, 1980a, pp.17-18).

Além de traçar quatro linhas prioritárias para a área educacional, o III PSECD trazia ainda linhas prioritárias de ações para cada região da federação brasileira. Neste trabalho, nos deteremos nas linhas referentes à região sul do Brasil, que eram as seguintes:

a) incentivos à municipalização do ensino de 1º grau, à cultura e ao desporto;
b) estímulo à expansão e ao fortalecimento do ensino de 2º grau; c) assistência ao estudante (BRASIL, 1980a, pp.41-42).

Estas prioridades já indicam que a educação neste espaço tem como objeto particular, o papel de ser engajada na realidade e uma relação bastante estreita com o ambiente geográfico, sócio-cultural e econômico em que se insere. É neste âmbito que se entende a aprovação pelo MEC do Plano Nacional de Desenvolvimento (BRASIL, 1980).

1.3.1. Visão oficial da interação escola-comunidade

A visão oficial como tendo um duplo sentido: aquilo que está explicitamente consignado nos documentos governamentais e, aquilo que subjetivamente está consignado nestes documentos, mas que no fundo constitui-se em suporte diretivo do governo. Esta caracterização é importante porque as leis, geralmente, apresentam um apontamento oficial, mas, não fogem do plano de desenvolvimento estudado nesta tese.

O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1980), vai reconhecer que a educação é profundamente condicionada pela realidade social, acompanhada por questões de renda, higiene e cultura.

Por mais que se possa notar um esforço do governo em entender a necessidade de aproximação entre a escola e a comunidade, a intenção disto continua sendo pautada sobre o ideal de desenvolvimento econômico do espaço rural. A escola se aproxima teoricamente da comunidade no intuito de retirá-la do seu estágio de subdesenvolvimento.

É a luz disto que Frigotto (1977) critica a escola, no sentido de atribuir-lhe um distanciamento muito grande da sociedade que a mantém, uma alienação extrema em relação a vida social e uma falta de comprometimento gritante com as necessidades da população a serviço da qual deveria estar. Propondo uma superação deste divórcio, o Terceiro Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos, vai defender a capacidade **redistributiva e participativa** da educação, qualificando-a como **sócia de um projeto global de redução da pobreza e de abertura à participação política**.

Neste período a posição assumida pelo Estado em relação à educação no espaço rural gira em torno do entendimento da relação escola-comunidade. Gomes (1980) diz que a conceituação de comunidade constitui uma questão das mais controvertidas. Há uma grande imprecisão neste conceito, tanto é que desde a família e o bairro até o mundo têm sido considerados como comunidade.

Florestam Fernandes (1972) afirma que em sociologia a definição de comunidade é também bastante polêmica, sendo discutível a utilização deste conceito no que se refere à moderna sociedade industrial. Além disso, o próprio termo traz consigo alguns significados que é importante explicitar. Sobre isto Coelho (1980 p. 73), na década de 1980, diz: “Comunidade supõe uma comunidade de interesses, valores, ideais, padrões de comportamento, enfim, de uma cultura, de um projeto social”. Mais adiante vai dizer que afirmando a homogeneidade imaginária da vida social, o termo “comunidade” escamoteia a diferença e o conflito constituidores da sociedade, e oculta as relações concretas que os homens mantêm entre si (nas quais tem lugar situações de desigualdade, dominação e exploração).

O outro lado da expressão, a integração, também merece ser colocado em questão. Subjacente ao termo há a ideia da existência de duas realidades independentes em busca de uma aproximação que resultaria em benefícios mútuos, a serem obtidos através da soma e/ou do ajustamento de elementos de duas realidades. Cabe aí considerar, de início, que uma das realidades em questão, a escola, não se desliga em momento algum da sociedade, dos seus valores, da forma de pensar aí imperantes. A escola se apresenta, em verdade, como uma das dimensões da vida concreta dos homens em sociedade. Por outro lado, outros dizem que a relação da escola com a comunidade não existe. A escola não possui autonomia, e não há nela função crítica da sociedade.

1.3.1.1. Experiências e propostas de interação escola-comunidade

É importante para entendermos a ação desenvolvimentista/industrialista sobre a educação do campo no Brasil no período pesquisado, olharmos um pouco para as experiências desenvolvidas nesta área.

É conveniente mostrar que embora os discursos se constituam, aparentemente, como oposição às propostas modernizadoras, na prática estas experiências corroboram integralmente com a proposta do governo de retirar a agricultura do seu estágio letárgico de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, cumpre observar que a maioria das propostas e experiências relatadas estão impregnados de um certo “otimismo pedagógico”, na expressão de Saviani (1985). Imagina-se que mudanças na educação tenham o poder de produzir alterações radicais na sociedade; apreende-se a educação como capaz de, sozinha, criar uma nova sociedade. Concebe-se a escola como uma instituição que expõe o indivíduo ao pensamento científico, enriquecendo-lhe o acervo de informações e o levando, assim, a uma visão mais moderna, mais racional do mundo.

Educação e sociedade aparecem nos documentos deste período como duas realidades diferentes, entre as quais haveria um hiato, que deveria ser superado. A integração entre essas duas realidades é colocada como condição

essencial e imprescindível para a melhoria do ensino e para o benefício da comunidade.

A comunidade é vista pelo III PSECD como um grupo homogêneo e indiferenciado, ao qual a escola deveria servir. Captando os anseios e aspirações da comunidade, tendo-os presentes na elaboração e execução de seus planos de ensino, atendendo, enfim, às necessidades desta comunidade e preparando recursos humanos para o seu desenvolvimento, a escola estaria suprimindo o seu papel junto à sociedade e favorecendo o progresso do país.

A maioria das propostas do III PSECD caracteriza a inexistência de discussão que torna explícita o sentido e o significado da relação escola-comunidade.

Alguns pontos críticos emergem destas constatações. Merece reparos, em primeiro lugar, a própria concepção da relação entre educação e sociedade que orienta muitas dessas experiências e propostas, ao admitir a existência de uma separação entre as duas realidades. Neste sentido diz Coelho (1980, p. 07):

“Enquanto instituição que tem sua origem na sociedade e nela se enraíza... (a escola) só pode ser compreendida em sua relação... (dinâmica) com a sociedade. O espaço em que se inscreve e realiza a sua atuação é o espaço social e do político, a região da história. Sendo uma manifestação da vida social, a escola não se entende a, não se pode entender à sociedade (à comunidade), pois não existe fora do social, do econômico e do político, e nem mesmo pode estar dentro deles”.

È discutível, também, a própria forma como é vista a escola, concebida acriticamente, como redentora da humanidade, ou como expõe Mazzi (1980), que ela se apresenta como um agente que vai romper as amarras da incultura, depositar o conhecimento onde não existe e levar o saber onde há carência.

A escola é vista por Coelho (1980), como facilitadora do crescimento econômico do país, na medida em que estimularia a modernização tecnológica, através da preparação de recursos humanos e da difusão de tecnologias.

Encarando a educação como via certa de saída do subdesenvolvimento e superestimando o seu papel (na medida em que a escassez de conhecimentos técnicos e a falta de qualificação de mão-de-obra não constituem o principal obstáculo a esse crescimento), esta perspectiva ignora, além disso, o papel de preservadora e de reprodutora da realidade social (inclusive das desigualdades) que a escola pode assumir, e reduz o desenvolvimento a um mero processo de crescimento econômico, ao invés de compreendê-lo como um processo de profundas transformações sócio-político-econômico-culturais que altera a própria forma pela qual a sociedade se organiza.

Nesse sentido, ao se analisar Mazzi (1980) percebemos que a interação que se consegue com a comunidade assume, muitas vezes, feições ingênuas ou comprometidas, beneficiando, exclusivamente, parcelas determinadas da população, como se tais parcelas se identificassem com a comunidade como um todo.

Pelas propostas do III PSECD a escola se transforma numa fiel cumpridora de determinações alheias a ela, numa mera executora de convênios, sem muitas vezes ter condições de decidir sobre sua conveniência e implicações e obedecendo a critérios alheios à sua proposta.

Finalmente, embora o III PSECD mencione a necessidade de uma melhoria do ensino a partir da relação escola-comunidade, esta proposta não indica que benefícios dela deriva para a escola. Não prevê, de forma explícita, o envolvimento de professores e alunos. Ainda, não se vislumbra a análise, pela escola, das relações que se estabelecem, nem o envolvimento de alunos e professores em sua definição. Muitas vezes, a interação que é proposta se resume em atividades que são agregadas à rotina da escola, e que pouco interferem no ensino que é ministrado.

As políticas de educação para o campo, e da educação de forma geral, mantém aquela linha de conduta voltada para o ideal de desenvolvimento, vendo, no espaço rural, um contexto de subemprego, sem desenvolvimento, atrelado a baixos salários, de pouca renda, e sem uma cultura própria de um país que pretende galgar os degraus da exportação e industrialização.

Mazzi (1980) reconhece o papel reprodutor e perpetuador do status quo que a escola assume, mas admite, também, que a educação pode contribuir para a transformação de uma sociedade determinada, na medida em que,

supondo sempre algum espaço de liberdade e de crítica, a escola pode se tornar um lugar onde se desenvolva um processo crítico da sociedade, comprometido com o conhecimento de nossa situação social, econômica, política e cultural e com sua transformação.

Não há, porém, mudança significativa de posição essencial na análise de Mazzi (1980). Mantém-se a mesma concepção, apenas apregoando uma postura crítica á educação, mas, no fundo, não se sabe como atingi-la, dado o atrelamento às formas tradicionais. Tão pouco Mazzi (1980) fala de um espaço próprio do campo, de uma educação específica, epistemológica e metodologicamente própria, voltada à problemas significantes, como o êxodo rural e as alternativas de sobrevivência que não sejam urbanizadas.

Mazzi (1980) assume, como defensor das políticas do governo, a concepção fundamental de educação, apresentada pelo III PSECD, que destaca o compromisso com as populações carentes e a feição crítica que ela deve assumir, aparecendo com relevo o seu papel de fomentadora da participação política e sua dimensão mobilizadora, tendo em vista “a conquista da liberdade e da democracia.”

Estas funções atribuídas à educação no III PSECD teoricamente implicam numa mudança do enfoque de escola, que, defende, passa a ir muito além da simples transmissão de conhecimento ou da criação de suportes e facilidades para a aceitação passiva de políticas, planos e programas. Despertar consciência crítica, ampliar ao máximo a percepção da realidade, promover discussões e engendrar propostas modificadoras da organização social, são funções que a escola deveria passar a assumir.

Emerge claramente no III PSECD a necessidade da escola desencadear um processo de formação da consciência crítica, tanto junto a seus alunos (que ela deveria levar a ver e compreender a realidade, a expressar a realidade e expressarem e assumirem a responsabilidade de serem elementos de mudança na realidade) quanto no âmbito do contexto social onde opera (ação que se reveste de importância fundamental, tendo em vista a segregação social e cultural da população marginalizada, que dificulta a tomada de consciência de sua própria posição). Seus educadores, apregoa o III PSECD deverão deixar de centrar suas preocupações exclusivamente na transmissão de conteúdos e passarem a estar dedicados a despertar uma consciência crítica

nas pessoas, a formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas que lhes são apresentados pela sociedade e dar-lhes condições de analisar, interpretar e transformar a realidade³⁰.

À luz desta concepção a interação escola-comunidade deixa de se caracterizar como troca de favores entre escola e a comunidade onde se localiza. Ela não é mais um fim em si mesma, tornando-se, ao contrário, um meio para uma educação libertadora e para uma intervenção na realidade com vistas a uma transformação social.

A intervenção na realidade e a transformação social requerida neste caso não se afastam do ideal mercadológico do espaço rural. O discurso é sempre periférico, pouco explicativo, é teórico, sem uma clara possibilidade de mudança da estratégia desenvolvimentista, porque não apresenta estratégias eficazes de viabilização de seu discurso.

A interação escola-comunidade é apenas um recurso pedagógico para uma transformação na própria formação do aluno, na medida em que representa um movimento da escola para fora de si mesma, na direção do conhecimento da realidade social. A relação que se cria pode propiciar, nesta perspectiva, uma revisão constante e uma análise crítica da ação empreendida pela escola, que na prática não acontece.

Junto à comunidade o III PSECD defende que além de **preparar e de especializar recursos humanos**, esta interação deve ser entendida basicamente como um esforço no sentido de estimular uma transformação da ação do indivíduo no campo da realidade social. Sem ser vista como uma panacéia capaz de, por si só, levar a transformação de situações que, em verdade, dependem de fatores estruturais, a interação escola-comunidade passa a servir, como diz Mazzi (1980, p. 12),

“ De instrumento para a própria comunidade identificar situações e questões conflitantes, para organizar as preocupações e demandas da comunidade, de forma especial das camadas menos privilegiadas, para levar as populações menos favorecidas à descoberta de sua própria situação existencial e estrutural, para identificar suas necessidades e planejar suas ações. Todos os meios definidos terão por objetivo último contribuir, através do estímulo à participação,

³⁰Estamos seguindo o raciocínio próprio das décadas de 1970 e 1980, neste caso, sintetizado por Mazzi (1980). Ele expressa um discurso vazio, baseado na “tomada de consciência crítica”, que não se sabe o que é.

para desmarginalização da população, condição essencial para que se atinja o desenvolvimento integral da sociedade”.

Vislumbrada a dicotomia existente entre o que é efetivamente proposto pelo governo e o discurso acadêmico, analisaremos a seguir a ação educativa no meio rural sob o enfoque do desenvolvimento.

1.4 . A escola no espaço rural como centro de desenvolvimento

A análise feita até agora, procurou descortinar elementos presentes nas propostas de educação para o meio rural que se constituíram em torno do ideal de efetivação de um modelo educativo voltado para o desenvolvimento rural.

Vimos anteriormente o discurso do desenvolvimento como sendo reduzido ao processo de crescimento econômico e ao avanço material do país, dos quais, se supõe, derivam o bem-estar e a melhoria das condições de vida da população. O III Plano Nacional de Desenvolvimento e o III PSECD eliminam das discussões dimensões culturais, sociais e políticas, consideradas, de um lado, como não passíveis de quantificação e, de outro, como questões irrelevantes frente aos problemas econômicos. Nesta perspectiva, tomamos por objetivo o que é apenas condição, e deixa de lado a análise das consequências do crescimento econômico do ponto de vista social, político e cultural.

No III PND e no III PSECD o desenvolvimento não é visto como um processo de profundas transformações sócio-econômico-político-culturais, que, alterando a própria forma pela qual a sociedade se organiza, resulta numa melhoria geral das condições de vida da população.

Embora, por vezes assuma outro discurso, este, mesmo assim, está calcado sobre a proposta de desenvolvimento, que no espaço rural tem como motor, a escola. O III PND e o III PSECD dizem que a escola não pode se resumir ao papel genérico de desenvolvimento agropecuário, mas ela não pode se furtar à missão de preparar recursos humanos e difundir tecnologia, que poderão ampliar as condições de participação econômica da população. A escola pode ser também, o lugar em que se promove a participação política e

em que se estimula a população à tomada de consciência dos direitos e deveres da cidadania política.

A atuação da escola no meio rural, pautada na missão de desenvolvimento, faz, ainda, segundo nossa pesquisa, eco às necessidades da população, de articulação, de associação, de cooperação e de organização para a reivindicação, por entender que a educação se coloca como componente e a escola como fator de desenvolvimento na medida em que aparece como fomentadora de participação política. Mas, mantém-se, a visão industrialista, ou comercialista, mercadológica.

A atuação da escola como fator de desenvolvimento é frisada por Andrade (1979 p. 4) como o lugar onde pode também acontecer um processo crítico da sociedade, comprometido com o conhecimento da situação social, econômica, política e cultural e com sua transformação. Muito além da simples transmissão do conhecimento, emerge claramente neste autor, a proposta da necessidade de a escola desencadear um processo de formação da consciência crítica, tanto junto aos seus alunos quanto no âmbito do contexto social onde opera. Ele defende que a escola como centro de desenvolvimento deverá manter as seguintes dimensões: primar por uma ação escolar voltada à preparação e especialização de recursos humanos e à difusão de tecnologias. Ele diz:

“ A escassez de conhecimentos técnicos e a falta de qualificação de mão-de-obra não se constituem no principal obstáculo a esse desenvolvimento. Dificuldade de comercialização, créditos, acesso a insumos e problemas fundiários são mais relevantes. Há também evidente exagero nas estimativas sobre necessidades e demandas de pessoal qualificado para o setor primário. Além disto, em muitos casos o esforço educacional isolado, não acompanhado de ações em outras áreas, se perde por desuso”.

É preciso também não esquecer que o desenvolvimento agropecuário pode seguir outros parâmetros, que não os desejados.

“A expansão do capital se faz em boa parte às custas do trabalho, relação que vem agravada pelo fato de haver abundância relativa muito acentuada deste; a própria propensão tecnológica liberadora de mão-de-obra faz com que o crescimento assuma direção inversa às necessidades do trabalhador, tanto no sentido de ser absorvido como mão-de-obra quanto no sentido de a produção se voltar também para suas necessidades básicas” (DEMO, 1979, p. 12).

A segunda feição fundamental que a atuação da escola como centro de desenvolvimento rural pode assumir consiste num esforço visando despertar a consciência crítica nas pessoas e numa contribuição à formação de cidadãos capazes de enfrentar os problemas que lhes são apresentados pela sociedade. Trata-se de dar condições aos agricultores de analisar, interpretar e transformar a realidade, inclusive a organização da produção.

O III PND e o III PSECD defendiam que esse tipo de ação da escola pode se tornar importante para uma mobilização da comunidade em direção ao desenvolvimento, na medida em que ela pode favorecer a articulação e a organização da população com vistas a uma maior participação econômica e política.

“Não é fácil fomentar a educação política. Ela pode fluir para a simples reivindicação e potenciação das expectativas; ela pode ser apenas a maneira sutil de adestrar, por outros meios, o trabalhador pobre; ela pode ser um instrumento a mais de controle das comunidades carentes; e assim por diante. Não obstante isto, pode-se defender a ideia de que a educação ressurgue como componente central do desenvolvimento, na medida em que aparecer como instrumento e conteúdo da participação, muito mais do que na perspectiva comum da preparação de mão-de-obra e transmissão de conhecimentos e de valores culturais” (DEMO, 1979, p.3).

Com relação a função de preparação e especialização de recursos humanos para o setor agropecuário, o III PND e o III PSECD apontaram

algumas possibilidades para a ampliação da atuação da escola, visando a extensão de seus programas a outras clientela. Nesse sentido, os programas propuseram:

- Cursos supletivos para o ensino fundamental e médio (1º e 2º Graus);
- cursos de qualificação, extensão e especialização para agricultores e outras pessoas da comunidade, a serem realizados em períodos de férias ou à noite;
- complementação curricular para os egressos;
- apoio à formação especial, ao treinamento de professores e à assistência técnica para a implantação e funcionamento de cursos em que ela seja ministrada.

Quanto à função de difusão de tecnologia para a modernização da atividade agropecuária, que se realiza normalmente no processo de preparação e especialização de recursos humanos, o III PND e o III PSECD propuseram:

- Que a escola funcione como uma espécie de serviço de extensão rural, fornecendo orientação e assistência técnica ao agricultor;
- compatibilizar o ensino técnico com a conscientização sobre a própria natureza do processo de mudança na agricultura;
- dar ao agricultor condições para melhorar suas habilidades técnicas e sua capacidade de manejar racionalmente os fatores de produção;
- aumentar sua consciência, sua percepção da situação em que vive e trabalha, sua habilidade para superar os problemas que perante ele se colocam.

Mas, sem atribuir à escola o caráter salvador da agricultura, o Plano de Desenvolvimento da Educação no meio Rural, adverte que não se pode ignorar a necessidade de a escola associar-se a iniciativas, ainda que de caráter assistencial, que contribuam para a melhoria das condições de vida das camadas marginalizadas da população. Tem sentido, assim, a escola funcionar como núcleo de alfabetização de adultos, quando esta necessidade se colocar, ou participar de campanhas de saúde que venham a ser desenvolvidas, ou

colaborar na formação de professores leigos, ou estimular a promoção de programas comunitários de lazer.

Nossa pesquisa constata que a interação escola-comunidade não se dissocia do ideário de desenvolvimento. E, embora, discursos periféricos tenham apontado alguns elementos que ultrapassam a simples barreira disto, na verdade, tanto a posição oficial do governo, quanto o explicitamente registrado nos documentos do III PND e do III PSECD, estão pautados no mesmo princípio: o de ver o espaço rural como arcaico e carecendo de incentivos e motivos para acompanhar o mundo urbano, industrializado.

IV. A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA ENQUANTO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE RESISTÊNCIA A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO

É fundamental de início asseverar que a preocupação desta tese é com a educação no meio rural. Daí a necessidade de configurar este espaço sócio-cultural e econômico.

O debate sobre a educação do campo tem sido desenvolvido de forma recorrente a partir de uma ótica urbana, que desconhece muitas das especificidades das condições rurais. Esse tem sido o teor das agendas de ensino de uma forma geral no mundo sob o capitalismo, mas particularmente no Brasil isso pode ser facilmente constatado, quando são analisados os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, que muito significativamente valorizaram os aspectos e os saberes urbanos em detrimento daqueles do meio rural.

Na história da configuração e estabelecimento da postura capitalista, a população rural foi estigmatizada pelos moradores das cidades que cresciam sob o signo do capital. Hobsbawm (1998), pode ser indicado aqui, pois ele registra informações relevantes sobre este preconceito em relação ao rural, na esteira de uma disputa que de fato revelava a distância de dois mundos, de duas formas de produzir, onde o urbano e o rural eram suas manifestações visíveis. As suas diferenças materiais e simbólicas cresciam à medida que o capitalismo fortalecia suas bases e se expandia.

Se esta posição serve-nos de apoio, é fácil compreender por que as atividades agrícolas foram consideradas afazeres primários que não requeriam grandes qualificações, motivo pelo qual na formação escolar ou profissionalizante destinada a esta população, não se incluíram conteúdos culturais, artísticos e intelectuais considerados mais sofisticados. No Brasil, seguindo esta lógica capitalista que se traduzia para si mesma como profundamente urbana, as políticas de ensino, assim como outras políticas de formação e atendimento destas populações do campo, desconsideraram de modo bastante evidente suas demandas ou necessidades específicas.

Como exemplo disso, é significativo que a dimensão do lazer como espaço e/ou tempo social de recreação, do não-trabalho, não tenha comparecido senão em tempos relativamente recentes, nas políticas institucionais criadas para essa população do campo, seja para os jovens, adultos ou idosos. Além de esta população ser reduzida à sua relação com o trabalho, também seu ciclo de vida e seu cotidiano permaneciam invisíveis atrás dos véus desse preconceito, como afirma ARROYO (1999). Por fim, a população rural ficava despossuída de um saber científico e técnico mais complexo e com acesso muito limitado e de pouca qualidade à educação em geral. Todos estes fatores concorriam para fazer desta população cidadãos relegados, a cujo perfil de formação não se agregavam os conteúdos que pudessem colaborar consistentemente para uma cidadania e promover uma participação social mais efetiva.

Isso também acontece com segmentos amplos da população urbana (sem-tetos, favelados e outros) que foram e ainda são desqualificados pelos enunciados dominantes e são estereotipados de modos muito diversos, de conformidade com as características dos grupos sociais que são alvo dessa discriminação, além de também padecer de um acesso precário e reduzido à educação de qualidade. No meio rural, porém, as coisas são ainda mais difíceis e os estigmas que recaem sobre as pessoas do campo são, ou ao menos parecem ser, mais arraigados justamente pela invisibilidade³¹ social a que historicamente foram sujeitados.

É preciso ver, então, o abandono e o menosprezo estabelecido sobre a população e a educação do campo. Isto vai envolver, desde seus aspectos sociais, culturais não sistematizados, mas vivenciados, até as práticas efetivas de substituição do seu modo de vida por uma preocupação urbanista, promovida, inclusive, pela educação, nos parques espaços em que ainda é feita no espaço rural.

³¹ Entendemos a invisibilidade como decorrente, principalmente do preconceito ou da indiferença; uma das formas mais eficientes é projetar sobre alguém um estigma, um preconceito. Quando se faz isso, se anula a pessoa e só se vê o reflexo de nossa própria intolerância; o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos.

1 . A Escola Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância: Enfoques Históricos

Na tentativa de verificar se há uma proposta (prática) de educação para o campo, que contemple elementos próprios deste contexto e que além disso se contraponha às determinações da teoria da modernização, lançamos um olhar inquiridor de pesquisador na direção da Pedagogia da Alternância, como possível modelo de educação para o meio rural, que pode fazer frente às problemáticas anteriormente expostas.

No espaço da educação do meio rural, especialmente no caso que queremos analisar, colocamos em foco os Centros de Formação Familiar em Alternância - CEFFAs - que compreendem, no Brasil, três experiências significativas: as EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), as CFR (Casas Familiares Rurais) e as ECR (Escolas Comunitárias Rurais) que estão unidas em torno de uma mesma pedagogia, a saber: a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 a partir do encontro de um agricultor com um padre que se comoveu com a falta de condições dos jovens e crianças da roça, em poderem estudar, já que o Estado não tinha política pública voltado para esta especificidade. Daí se pensou em constituir uma escola que viesse ligar o trabalho, a vida e a cultura do campo ao conhecimento científico e escolar. Nasce então a Pedagogia da Alternância, a qual, na sua essência, se propõe alternar os dias com a família e a propriedade e os dias com a escola e o aprendizado.

O conceito de alternância, conhecido mundialmente dentro do movimento das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) e que se tornou uma das razões de ser na França, ainda é um termo ausente no glossário das ciências sociais e políticas no Brasil. A origem etimológica do vocábulo alternância tem suas origens na palavra latina *alternare*, que provém de *alter-iris* e significa *outro*. Na França, o termo não é novo. Suas origens remontam ao século XIV. Na atualidade, alternância significa a sucessão repetida no espaço ou no tempo, em uma ordem regular, dos elementos de uma série. Presente também

em outras áreas do conhecimento, o termo alternância apresenta uma gama de significados que varia segundo a disciplina em questão (SILVA, 2000).

O reconhecimento do termo alternância no glossário das ciências sociais e da educação aconteceu a partir do colóquio realizado em Rennes³², na França, em 1973 (SILVA, 2000). Apesar da falta do reconhecimento teórico por parte da academia, a alternância já era uma realidade pedagógica que vinha sendo praticada há mais de quarenta anos pelas Maisons Francesas (BEGNAMI, 2002). Este reconhecimento e a legalização da alternância na sociedade francesa era uma tentativa de resgatar o interesse dos jovens associando a aprendizagem com o trabalho profissional como estratégia de dar significado aos conteúdos e a desmotivação para com a educação. Outra razão, continua Begnami, estava associada às questões econômicas e seus custos da formação com a educação oficial considerada pela juventude extremamente prolongada, sofrendo por isso fortes contestações. A alternância representava naquele contexto, assim uma solução contra a infantilização da juventude no percurso prolongado da vida de estudante em tempo integral (SILVA, 2000). A partir deste reconhecimento, verificou-se a rápida expansão do projeto na França e em outros países, chegando ao Brasil (GILLY, s/d; GIMONET, 1999, e SILVA, 2000).

Segundo Gimonet (1999), a elaboração da proposta das MFRs se deu ao longo do tempo. As Maisons foram construindo progressivamente seu próprio modelo de formação. Operadas por uma permanente pesquisa-ação, uniam a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo. Desta forma as MFRs se nutriram dos princípios e práticas da “pedagogia nova” e da “pedagogia ativa” representadas por pedagogos como Célestin Freinet, Ovide Decroly, John Dewey, Roger Cousinet e Maria Montessori. Também foram influenciadas pelas “Altas Escolas” populares dinamarquesas, que foram fontes de inspiração. Posteriormente, o Centro Nacional das UNMFRs criou uma parceria com centros universitários e a Universidade de Tours, o que permitiu uma nova fase de conceitualização das práticas. Todavia, com o tempo, novas abordagens foram sendo

³² O Colóquio de Rennes foi um grande evento realizado em 1973, por iniciativa da AEERS (Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique), com o tema “Formation Supérieure en Alternance” que as experiências começaram a florescer de maneira efetiva (SILVA, 2000). Para saber mais sobre o tema consultar os trabalhos de Silva (2000) e Begnami (2002).

incorporadas, com autores como Jean Piaget, Carl Rogers, Paulo Freire, Edgar Morin, bem como a corrente do sistemismo (GIMONET, 1999).

Este movimento alternante une assim dois universos que até hoje são separados e antagonizados: O universo do trabalho, da família, da comunidade, da prática, dos costumes, da realidade, do ethos, da vida, do contexto local, com o universo do conhecimento, da ciência, da teoria.

A história das MFRs na França (CEFFAs no Brasil) remete como vimos, ao sudoeste francês no ano de 1935. A agricultura francesa nesse período passava por uma grande crise e o sistema educacional era considerado inadequado para o meio rural. Diante deste quadro desfavorável, os agricultores decidiram criar uma escola para seus filhos. A proposta tinha por objetivo oferecer aos jovens uma formação alternativa e personalizada conforme a realidade vivida, que possibilitasse ao mesmo tempo, além do aprendizado teórico-prático, despertar no jovem a motivação para estudar e elevar a sua auto-estima. O projeto ainda se propunha a promover o desenvolvimento do meio local, através da formação (MFRs, 2007).

A ideia de desenvolvimento postulada pela Pedagogia da Alternância não ignora o espaço local, comunitário, como vai se ver mais detalhadamente a frente. Segundo Calvo (2002), sem formação não há desenvolvimento pessoal, nem local. E, sem desenvolvimento local, não é possível haver desenvolvimento pessoal integrado. Para atingir esses objetivos, os CEFFAs utilizam, no processo de formação, a pedagogia da alternância. Nesse sistema de formação, os jovens passam uma semana em internato no CEFFA e duas semanas nas propriedades, aplicando na prática o conhecimento teórico adquirido, o que possibilita a educação de duas gerações ao mesmo tempo. “Com este novo modo de formação do meio, pais, mães, filhos – enfim, a família – adquirem maior capacidade para assumir cada vez mais as próprias responsabilidades no mundo rural em evolução” (GILLY, s/d, p. 05).

Este método de ensino faz a junção durante o processo de formação de vivência na escola (CEFFA) e na propriedade (SILVA, 2000), alternando a formação prática com a formação teórica que, além do conteúdo de conhecimentos gerais (português, matemática, química, física, biologia, história e outros), inclui conteúdos de vivências associativas e comunitárias. Outro ponto fundamental é a ênfase na participação dos pais no processo

pedagógico-educativo e na gestão da escola, além de buscar, a partir da família, o desenvolvimento do meio local.

Para sintetizar, com base em Calvo (1999), o modelo de formação por alternância dos CEFFAs está embasado em quatro pilares ou princípios (institucional, didático, pedagógico e pessoal), divididos em dois grandes eixos: de um lado, as finalidades, compostas por dois pilares (a formação integral da pessoa e o desenvolvimento do meio); de outro, os meios, divididos em alternância e associação, o que possibilita a contribuição ao desenvolvimento local.

Esses aspectos deram origem ao movimento das MFRs no mundo e permitiram a construção de uma pedagogia adaptada à realidade. De acordo com Calvo (2002), quando se definem os pilares dos CEFFAs, fala-se de duas finalidades e dois meios. A primeira finalidade é a formação integral e valorização da pessoa humana; a segunda é o desenvolvimento do meio em que se vive (GIMONET, 1999 e QUEIROZ, 2004).

De acordo com Gimonet (1999), a Formação por Alternância e seus princípios fundamentais se desenvolveram, desde o início, da seguinte forma: primeiramente, uma associação local é composta, pelos pais e lideranças responsáveis pelos diversos aspectos: econômicos, políticos, jurídicos, gestão e outros. A seguir, é adotada a metodologia da pedagogia da alternância: a alternância educativa e/ou integrativa entre o meio profissional e o escolar, fundamentada na experiência vivida, como ponto de partida do aprendizado. A formação integral da pessoa contribui para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com sua família e no meio em que vive. O “projeto profissional e de vida” é seu instrumento de inserção nesse meio. O internato e o pequeno grupo de alunos possibilitam o acompanhamento personalizado, dentro do grupo, pela equipe de formadores – os monitores –, que constituem os colaboradores principais. Finalmente, o desenvolvimento do meio local é construído através da formação de seus próprios atores, não sendo possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos jovens com as suas famílias e comunidade.

Para este autor, estes princípios são complementares, cada um tem sua importância. A aplicação desses pilares deve se dar de forma conjunta e integrada, pois, se um deles falhar, a proposta fica descaracterizada. Outras

instituições utilizam uma ou outra dessas características, mas o que faz a diferença é a unidade, a utilização e a compreensão da perspectiva do movimento (CALVO, 1999).

Segundo Gimonet (1999), estes quatro princípios não existem por acaso. O princípio associativo, por exemplo, já estava presente na convivência dos idealizadores das MFRs nos anos trinta do século passado, por meio da participação nos movimentos organizados em defesa dos direitos dos agricultores e na melhoria da qualidade de vida no campo. O projeto educativo foi idealizado e posto em prática reunindo, como parceiros e formadores, os próprios pais dos alunos, famílias e lideranças locais, utilizando o saber-fazer, a experiência concreta desses sujeitos, como experiência formadora para os filhos na propriedade familiar. Na administração econômica e financeira desse novo tipo de escola, os agricultores também se agruparam numa associação que contraiu empréstimo bancário para a compra de uma casa que veio a se constituir na primeira Casa Familiar Rural na França.

De acordo com Calvo (2002), o segundo princípio ou pilar é a Pedagogia da Alternância, presente desde o início, quando os educandos alternavam o tempo entre a propriedade familiar e a Casa Familiar. Passavam na CFR três dias (depois uma semana) por mês, para estudos e reflexões sobre conhecimentos específicos das técnicas agrícolas e uma formação geral sobre valores religiosos e culturais do homem do campo, tendo como mediador, nesse período, na Casa Familiar, o padre. Posteriormente, foi contratado um formador (técnico agrícola), para o período na CFR e, para o período na propriedade familiar, os instrutores eram os próprios pais. Percebe-se, também nesse processo, o ponto de partida na experiência.

Conforme o autor acima referido, o terceiro pilar, a formação integral do jovem (profissional, intelectual, humano, social, econômico, espiritual, ecológico), contribui para que ele construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a sua família, se possível no meio em que vive. Este princípio é evidenciado desde os primórdios da experiência, através da preocupação daquelas famílias com a inserção do jovem no meio profissional, para evitar que saia do campo.

Ainda com base no mesmo autor, o quarto pilar – o desenvolvimento do meio –, tanto na França, no seu surgimento, quanto no Brasil, constituiu-se

em objetivo, dada a situação de marginalização, miséria e exploração reservada ao campo. O capitalismo o considerava antigo, atrasado e tradicional, utilizando-o apenas como fornecedor de matéria-prima e força de trabalho barata e desqualificada, e como consumidor de seus produtos.

O meio, segundo Forgeard (1999), compreende toda a interação de diferentes sujeitos no processo de formação em alternância. Esta interação se concretiza dentro de uma perspectiva global, envolvendo todas as atividades e dimensões humanas: econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais. Nesse sentido, a força do desenvolvimento do meio está, inicialmente, ligada aos interesses particulares de cada sujeito que busca a solução para seus problemas e a realização de suas necessidades e desejos. Os resultados deste esforço particular e de ações comuns organizam o meio como território criando um locus de vida. É neste sentido que os CEFFAs, através da formação dos jovens, têm uma ambição para cada território, para uma determinada região. As relações estabelecidas entre os indivíduos, por um lado, e entre os indivíduos e o ambiente em que vivem, por outro lado, passam pelos aspectos técnicos, culturais, de relações humanas, entre outros.

O sujeito engajado no processo de desenvolvimento do meio passa a conduzir uma ação de produção de criatividade, atitudes, comportamentos, para um bem-estar econômico e social das pessoas que vivem nesse meio. As pessoas crescem no plano individual, ao mesmo tempo que fazem crescer o meio, no plano coletivo.

Essa interface entre formação e desenvolvimento do meio já estava presente desde a fundação da primeira experiência na França, quando algumas famílias de pequenos agricultores, líderes sindicais rurais e o pároco decidiram criar uma nova escola para seus filhos. No depoimento do pai de um aluno daquela época, citado por Forgeard (1999), isto fica evidente: “não tem saída válida para a formação de nossos jovens se nós não nos juntarmos a eles na busca do progresso, em uma tentativa de desenvolvimento concreto de nossa própria região” (FORGEARD, 1999, p. 65).

Por isso, desde a fundação os CEFFAs mantêm-se atentos a essas duas condições: o desenvolvimento da região e a formação dos jovens, com o engajamento das famílias e os responsáveis locais e as coletividades territoriais (GIMONET, 1999).

Até hoje a formação dos jovens e o desenvolvimento do meio seguem os mesmos objetivos, com os mesmos valores e lógica, expostos anteriormente. De acordo com Forgeard (1999), seria a lógica da recusa ao abandono do meio rural e de seus recursos e valores; da pedagogia do insucesso, em que ficam no meio rural somente os fracassados na escola; do êxodo dos jovens para as cidades em busca do sonho de uma vida melhor, que acaba na maioria das vezes em frustração.

O desenvolvimento do meio seria a valorização das pessoas a partir de sua condição de vida, dos recursos de um território após um diagnóstico local minucioso, envolvendo a participação de todos; ou seja, uma parceria, sem distinção, entre os atores sociais, inclusive o poder público.

Para Calvo (2002), a concepção da formação por alternância se diferencia da formação tradicional porque não significa dar aulas e depois aplicar o conteúdo na prática. O processo de aprendizagem em alternância do jovem deve partir de situações vividas, encontradas, observadas em seu meio. Essas informações passam a ser fontes imprescindíveis de questionamentos, de trocas, e o CEFFA deve encontrar as respostas necessárias a essas interrogações.

Conforme Forgeard (1999), a leitura da realidade vivida precede a das palavras. O desenvolvimento do meio parte da valorização dos recursos locais, por isso não existe a imposição de um modelo a ser seguido, mas da tomada de consciência da realidade, da ação conjunta na busca de soluções. O CEFFA se caracteriza por uma ampla rede de relações estabelecidas entre monitores, jovens, pais associados, poder público, lideranças comunitárias e sindicais, entre outros.

A alternância como fator preponderante do desenvolvimento do meio é alcançada, conforme Forgeard (1999) e Calvo (1999), por meio de algumas condições consideradas primordiais. A associação desempenha uma função ativa nesse processo e se constitui como ponto central para o exercício de trocas de experiências, aquisição de novos conhecimentos, uma rede de parceiros, lugar de interação, de diálogo. Enfim, a associação é a razão de ser do CEFFA, como a força propulsora que agiliza e valoriza o meio e todo um território ou região.

Segundo Calvo (1999), a alternância é uma condição importante na formação do jovem e no desenvolvimento do meio. A alternância não deve ser entendida como dois momentos justapostos entre a escola e a propriedade, mas sim como dois tempos que se complementam, mutuamente. A experiência vivida pelo jovem em seu meio socioprodutivo deve ser prioritária em relação ao período passado na escola no processo de formação. No CEFFA, a experiência vivida é valorizada e todo o processo de formação é orientado. O vai-e-vem entre a propriedade e a escola provoca no jovem o questionamento, a reflexão (SILVA, 2000).

Com base em Gimonet (2007), o monitor tem um papel insubstituível na formação e no desenvolvimento do jovem. Sua função global no processo de formação é diferente da do professor, que se concentra, na maioria das vezes, na matéria que leciona. Um monitor é, ao mesmo tempo, animador, facilitador, técnico e educador, entre outras funções. Enfim, é uma pessoa preocupada com o desenvolvimento do meio e que tem uma participação ativa na comunidade, nas propriedades e na relação com as entidades organizadas.

Por isso, existe um nexos entre o CEFFA e o meio, no qual o meio é a fonte de evolução do CEFFA que, por sua vez, provoca o desenvolvimento do meio. O CEFFA não pode ser entendido como uma escola, no sentido tradicional; ele é, antes de tudo, uma associação de famílias com uma visão de formação e de desenvolvimento global da pessoa e do meio em que vive, permitindo obter êxito por caminhos diferentes (*Réussir Autrement*) (FORGEARD, 1999).

Através do traçado desta trajetória cultural, os autores citados buscam dizer que a PA não está concluída, como se fosse um modelo fechado, mas se constitui como uma metodologia que ganha novos arranjos e recebe traduções diversas, dependendo do contexto histórico, social, econômico e político em que se insere.

Após descrevermos os pilares ou os princípios dos CEFFAs, queremos ainda focar os diferentes modelos de alternância. Esta busca em classificar os diferentes tipos de alternância representa, de certa forma, uma defesa das Maisons frente à banalização da metodologia na França.

De acordo com Chartier citado por Queiroz (2004) inúmeras iniciativas de generalizar o sistema de ensino agrícola foram tentadas a partir do início do

século dezenove, mas todas buscavam reproduzir as estruturas organizacionais das escolas clássicas. Algumas tiveram relativo sucesso, mas a grande maioria fracassou e até colaborou com o processo de aceleração do êxodo rural na Europa. É neste contexto que surge a ideia inicial de oferecer aos jovens uma formação alternativa de acordo com a sua realidade, que possibilitasse, além de um aprendizado teórico-prático, a motivação para os estudos e a recuperação de sua autoestima.

Este mesmo autor diz que o surgimento das MFRs é parte de um longo processo de reflexão e discussão dos movimentos sociais da época. Dentre eles cabe destacar o Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR)³³ que teve papel decisivo na criação da primeira Maison. O SCIR surgiu no início do século passado, como continuidade do movimento dos Sillons Ruraux (Sulcos Rurais). Conforme Chartier (2003),

[...] a primeira experiência de Sérignac-Péboudou é fruto de uma longa reflexão cuja origem remonta ao início do século. Os promotores haviam refletido longamente sobre a necessidade, as carências e as especificidades da formação de jovens rurais. Eles estavam, enfim, prontos para colocar em ação uma fórmula original. Esta reflexão inicial constituiu uma das razões para o sucesso e o rápido desenvolvimento da experiência (CHARTIER, 2003, p. 43)³⁴.

Se olharmos para a trajetória histórica das MFRs na França e o processo de expansão, poderemos identificar as raízes históricas e sociais em que surgiram e se desenvolveram estas experiências. Para fazer esse regate, servirão de base, principalmente, os trabalhos de Silva (2000), Chartier (1997 e 2003) e Queiroz (2004).

A fim de compreender as ações do SCIR (Secretariado Central de Iniciativas Rurais), as iniciativas de fundação das MFRs e sua dinâmica, é preciso examinar a influência do movimento de Sillon. Este movimento foi

³³ O SCIR era uma organização tipo sindical que tinha, entre tantos objetivos, a formação de jovens rurais e se constituía como parte importante de reflexão no interior deste grupo. Havia uma tomada de consciência muito clara de que a evolução do mundo rural dependia da criação de organismos de base sindical, mutualista, cooperativos. A preocupação dominante dos responsáveis era para ajudar os agricultores a tomarem consciência de sua importância, desenvolvendo neles a confiança de que seriam capazes de assumir o seu próprio destino. (CHARTIER, 2003, p. 38).

³⁴ [...] cette première expérience de Sérignac-Péboudou est le fruit d'une longue réflexion dont l'origine remonte au début du siècle. Les promoteurs avaient longuement réfléchi à la nécessité, aux besoins et à la spécificité de la formation des jeunes paysans. Ils étaient donc prêts à mettre en oeuvre une formule originale. Cette réflexion préalable constitue sans nul doute une des raisons de la réussite et du développement rapide de l'expérience (CHARTIER, 2003, 43).

criado no fim do século dezenove e teve grande influência na criação das primeiras Maisons. Segundo Queiroz (2004), esse movimento é fruto de um grupo de estudantes católicos e da reunião de estudos sistematizados sobre a realidade da educação rural na França. Os responsáveis pelo movimento e também pela publicação de uma revista chamada “Sillon”, eram jovens católicos, preocupados com os problemas sociais, que acreditavam na democracia como uma possibilidade de transformação social e da condição de vida e depositavam no catolicismo a crença para realização desta prática.

Quanto ao catolicismo, nós acreditamos que é o cristianismo integral, feito não somente para o aperfeiçoamento das almas individuais, mas para unir os homens, para determinar, disciplinar e realizar as aspirações democráticas dos povos: é o cristianismo social (SANGNIER, 1906 apud CHARTIER, 2003, p. 45-6)³⁵.

Marc Sangnier³⁶ foi um dos fundadores – e se tornou grande referência – do movimento de Sillon. Além disso, foi eleito deputado por duas vezes: em 1919 e em 1932. Foi presidente de honra do movimento republicano popular e é considerado o precursor do movimento democrático popular de tendência cristã na França. (QUEIROZ, 2004).

Conforme Chartier (2003), Sangnier fala de democracia social para ajudar os jovens a descobrir a verdade por eles próprios, tornando-se conscientes de si, do seu ambiente. Seguindo Chartier (2003), num apelo aos jovens trabalhadores, ele afirmou o seu modo de pensar nestes termos:

Em uma democracia, todos os cidadãos são responsáveis pelo bem comum. Temos um dever cívico e social. Nós somos jovens. O futuro será o que fizermos agora. Não é suficiente que a liberdade seja escrita apenas na legislação, é importante que ela penetre em nossos hábitos e costumes. A verdade não é feita apenas para uma elite. É a

³⁵ Quant au catholicisme, nous croyons que c'est le christianisme intégral, fait non seulement pour perfectionner les âmes individuelles, mais pour unir les hommes, pour préciser, discipliner et réaliser les aspirations démocratiques des peuples: c'est le christianisme social (SANGNIER, 1906 apud CHARTIER, 2003, 45-6 citado por Queiroz).

³⁶ Marc Sangnier estudou no colégio Stanislas entre 1879 a 1894 e fez parte de um grupo de estudantes católicos. Em 1899, cria o movimento de Sillon, cujo objetivo era “estar a serviço da democracia francesa e das forças sociais que se encontravam dentro do catolicismo”. O movimento foi fundado a partir da doutrina social da Igreja Católica, com base na encíclica “Rerum Novarum”, de 1891, do Papa Leão XIII. Esta encíclica prevê a reconciliação entre os cristãos e a república. De suas reflexões nasce a revista “La Sillon” e uma corrente de pensamento que vai marcar a história política francesa. Nesta revista se expressa a linha do movimento que é a educação popular, democrática e a defesa do catolicismo. Ela é suspensa em 1910, a mando do Papa Pio X. Em 1912, Sangnier lança um diário, “La Démocratie”, que divulga as ideias de democracia cristã, e funda um partido, a Liga Jovem da República. Em 1919, é eleito deputado. Em 1920, a Liga é reagrupada com os democratas cristãos. Em 1924, nasce o primeiro Partido Democrata Popular. (MFR, 2007, p. 02).

herança comum e todos têm direito. Nós oferecemos várias maneiras de facilitar a sua tarefa: sala de trabalho, passeios artísticos e científicos, círculos de estudos, etc. Não temos a intenção de impor as ideias prontas. Você encontrará em nós não mestres, mas amigos. Vamos lembrar o que já disse Michelet: “o ensino é uma amizade” (SANGNIER, 1906, apud CHARTIER, 2003, p. 47)³⁷.

Conforme Queiroz (2004), o Sillon se expandiu neste período e se transformou em referência, em termos de educação popular, democrática e religiosa, sob a direção e liderança de Marc Sangnier, que conseguiu reunir, de maneira conjunta, jovens trabalhadores e burgueses. A meta era aproximar os trabalhadores e o cristianismo, a igreja e a república, com o objetivo de superar a divisão entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais. O Sillon se transformou no espaço de discussão e estudos católicos. Os institutos populares, com base no mesmo autor, se expandiram rapidamente, superando mais de mil círculos de estudos distribuídos nas mais diferentes regiões do país para reunir trabalhadores, profissionais liberais, religiosos e empresários.

Segundo Chartier (2003), a tarefa do Sillon, nesses círculos de estudos, era preparar um grupo para difundir os ideais democráticos, através de reuniões públicas, com o objetivo de convencer a massa. Através destas ações se estabeleceram nos meios populares, onde se evidenciou a eficácia deste movimento do catolicismo social, organizando e debatendo sobre o futuro dessas comunidades. Este momento foi um período de intensas atividades em que eram organizados e realizados congressos, encontros, reuniões, etc. Este movimento também contava com a presença cada vez mais crescente e ativa de muitos agricultores. Desta forma, os problemas relacionados ao meio rural começaram a vir à tona e a ser debatidos profundamente. Tais debates possibilitaram a organização do Sillon Rural.

Com base no mesmo autor (CHARTIER, 2003), um pequeno grupo de agricultores, depois de participar de vários encontros de Sillons, assistiu ao

37 Dans une démocratie, tous les citoyens sont responsables du bien public. Nous avons un devoir civique et social. Nous sommes jeunes. L'avenir sera ce que nous le ferons. Il ne suffit pas que la liberté soit écrite dans les lois, il importe qu'elle pénètre dans nos moeurs... La vérité n'est pas faite seulement pour une élite. Elle est le patrimoine commun de tous. Tous y ont droit. Nous vous convions à un travail paternel dans notre maison qui est la vôtre. Nous vous offrons divers moyens pour faciliter votre tâche: salle de travail, promenades artistiques et scientifiques, réunions des cercles d'études, etc. Nous n'avons pas l'intention de vous imposer des idées toutes faites. Vous trouverez en nous non des maîtres, mais des amis, et nous nous souviendrons de ce que disait déjà Michelet: «l'enseignement, c'est une amitié».

(SANGNIER, 1906, apud CHARTIER, 2003, 47).

Terceiro Congresso de Sillon, em Lyon, em 1904. A delegação foi chefiada pelo padre Gabriel Davot. Estes ativistas rurais se reuniram com um dos conferencistas, o padre Lemire, que os aconselhou a criar um “Sillon Rural”. Para eles, esta não era uma ideia nova, dependiam apenas de uma autorização. A partir daí, fundaram o Sillon Rural, que se desenvolveu rapidamente graças aos esforços de seus membros. Nas reuniões, nos grupos de estudos, os temas sobre os problemas do meio rural eram debatidos e aprofundados. Para dar mais consistência ao movimento, foi criada uma revista com publicação mensal, “Bonne Terre” (Boa Terra), que teve enorme repercussão. Cabe ressaltar que o Sillon Rural contou com a participação maciça da juventude católica e de muitos padres.

Para Queiroz (2004), o movimento teve rápida expansão. Em 1908, foi realizado o primeiro Congresso Nacional Rural, com a presença de trinta Departamentos de várias regiões da França. O Congresso foi um marco importante na organização dos jovens rurais franceses que, posteriormente influenciaria na criação e expansão das Maisons. O movimento defendia a importância do processo de organização e, principalmente, a necessidade de uma formação específica para os jovens rurais. A proposta era que se fizesse a ponte entre teoria e prática, cientistas e produtores, ciência dos livros e a ciência da natureza. Além disso, destacava a importância da organização sindical e cooperativa.

Estes pontos ressaltados no Congresso refletem significativamente no nascimento e na expansão das primeiras MFRs. A preocupação com a formação dos jovens rurais, com a organização sindical e a criação de cooperativa de produtores será, posteriormente, decisiva na criação da primeira Maison. Essas discussões realizadas pelo movimento Sillon Rural já expressavam a necessidade de juntar a organização e a formação como importantes instrumentos para o desenvolvimento do meio rural.

Como já foi discutido, o movimento Sillonista em seu início era católico e contava com o apoio e a participação de lideranças eclesiais, mas aos poucos foi se distanciando da igreja e assim possibilitando a participação de pessoas com sensibilidade social e política.

Estevam (2009) diz que este fato não ocorre por acaso, já que em 1905 é oficializada na França a separação entre Estado e Igreja, o que permitiu

grandes transformações. Cabe lembrar que o início do século vinte foi uma época de grandes mudanças e turbulências políticas, sociais e econômicas no país. Este foi um período de grande ebulição e muito rico, em que foram criados os movimentos socialistas, inúmeras organizações de trabalhadores, as organizações dos comunistas que fundam o partido em 1920, entre outras entidades. Todos esses movimentos, que tiveram início no fim do século dezenove, alcançaram seu auge no começo do século vinte, provocando debates, dividindo posições políticas entre esquerda e direita, sem contar com a turbulência da primeira guerra mundial.

Todavia, em 1910 o Papa Pio X, solicita que os grupos “Sillons catholiques” estejam sob a autoridade de bispos e que os líderes deixassem seus cargos. Padres e seminaristas não podiam mais ser ligados a esses movimentos. Esta era uma submissão total às autoridades eclesiais, mais precisamente à Igreja Católica. A partir deste momento, Sangnier e seus companheiros fizeram a opção pela atuação política, deixando a ação religiosa.

Conforme Chartier (2003), esses antigos participantes do movimento Sillon fundaram, em 1920, o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), embora a ideia tivesse sido discutida bem antes: o SCIR é resultado do movimento Sillon Rural e de outros anteriores, tais como o Movimento Republicano Popular (MRP), a Juventude Agrária Católica (JAC) e outros. O objetivo principal do SCIR era a organização profissional dos agricultores, a criação de sindicato profissional agrícola a fim de preparar o movimento rural para as circunstâncias econômicas e sociais e, ainda, a criação de uma seção de aprendizagem agrícola.

Para Chartier (1997), é difícil fazer um balanço exato sobre a influência do SCIR na evolução do mundo rural francês, pois esta organização não se propunha a ser um movimento de massa, mas sim um órgão de estudo e de reflexão, com o objetivo de contribuir para a evolução do mundo rural. E com a preocupação de desenvolver o indivíduo, visando à aquisição de competências pessoais, em colaboração mútua, numa perspectiva de promoção do meio e de uma vida mais democrática e responsável. Esses pontos influenciaram a criação das primeiras MFRs.

Os responsáveis pelo SCIR demonstravam preocupação com a formação de jovens agricultores, como já foi destacado. Mas quais foram as

circunstâncias que favoreceram o seu surgimento em Sérignac-Péboudou? A resposta, segundo Chartier (2003), deve ser buscada na própria composição de seus fundadores. O padre Granereau, o pároco desta comunidade, era um dos principais responsáveis pelo SCIR na região. Além de grande conhecedor do problema do meio rural, por ser filho de agricultores, fora membro do Sillon e um crítico do sistema de ensino da época³⁸. Jean Peyrat também era membro do SCIR e presidente do sindicato agrícola local. Outro apoio decisivo foi o de Arsène Couvrer, vice-presidente do SCIR nacional, que era amigo de Jean e do Padre Granereau. Compartilhando da mesma preocupação em relação à formação dos jovens rurais, os três foram os principais promotores da criação da primeira Maison.

A França, assim como toda a Europa, passava por um período de transformações econômicas, diz Estevam (2009) que eram fruto do avanço do capitalismo industrial, que provocava grandes mudanças socioeconômicas. Com isso, a pobreza e a miséria se disseminaram por todo o país. A “modernização” chega ao campo provocando o êxodo rural, a necessidade de aumento da produtividade, a ampliação do mercado e outras. Além disso, a década de 30 do século passado foi um período muito trágico, intervalo entre as duas guerras mundiais. O país havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava passando, ao mesmo tempo, por um processo de reconstrução e mudança. O meio rural, marcado por pequenas propriedades e produção de base familiar, foi um dos setores da economia mais prejudicados, com a pobreza e a miséria imperando nesta época. Embora a população rural representasse a maioria da população, o Estado mostrava-se desinteressado pelos problemas do campo, principalmente os relacionados ao ensino, e voltava-se para os aspectos urbanos. A igreja, apesar de demonstrar preocupação com as condições sociais desses agricultores, também não realizava nenhuma ação concreta, principalmente para se contrapor ao modelo de ensino da época.

38 O Estado, através de seus professores, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente, não pode ser deixado na agricultura [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] vencerá na vida melhor que seu pai [...] conseguirá uma boa posição social (GRANEREAU, 1969, p. 24).

Chartier (2003) falando desse contexto diz que juntando-se com os problemas sociais e econômicos, o sistema de ensino tornava-se pouco atraente para a juventude do meio rural. Os jovens do campo não tinham opção e viviam num grande dilema: ou iam para as cidades estudar – e isso significava abandonar a agricultura – ou permaneciam na propriedade dos pais e abandonavam a escola. Também deve-se considerar que a maioria das famílias não tinha recursos financeiros para manter seus filhos afastados, num período em que a força de trabalho dos jovens era imprescindível para a sobrevivência da família no campo. Estas eram as reais condições e o grande desafio a ser enfrentado por pais, lideranças sindicais, igreja e entidades ligadas à agricultura (SILVA, 2000).

Todavia, não havia momento mais propício para esses agricultores buscarem novas alternativas, pois estavam relegados a sua própria sorte, além de um fato aparentemente comum, ocorrido com o filho de Jean Peyrat, que decidiu não prosseguir seus estudos, pois se sentia desmotivado. Segundo Chartier (1997), o jovem era um aluno com bom desempenho escolar, mas desejava abandonar a escola para prosseguir na profissão de agricultor. Embora esse problema fizesse parte das discussões do SCIR, do qual seu pai era membro, ainda não havia na região nenhuma experiência voltada para atender os anseios daqueles jovens que desejavam permanecer na atividade agrícola. Essa recusa do filho fez com que o problema da formação se colocasse diante de Jean Peyrat, agora de maneira concreta, convencendo-o de que algo de prático deveria ser feito. A partir deste momento, ele decidiu procurar o vigário local, o Padre Granereau. Depois de terem discutido possíveis saídas para o problema, ambos chegaram à conclusão de que os conhecimentos práticos necessários aos jovens que desejassem permanecer no campo poderiam ser aprendidos trabalhando na propriedade. Havia um consenso, entre eles, de que a solução somente se daria com uma formação geral e adaptada a sua realidade. O conhecimento utilizado na propriedade deveria ser aprimorado e complementado com uma formação técnica, cujo objetivo era o de acompanhar as mudanças tecnológicas (SILVA, 2000).

Este debate foi se ampliando com a participação de mais dois agricultores da comunidade que compartilhavam das mesmas preocupações e inquietudes. Numa reunião realizada na casa de Jean Peyrat, os três

agricultores, mais o padre, definiram que, em regime de alternância entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o ensino seria ligado à realidade vivida, juntamente com a formação humana, vida em grupo. Chartier (2003) conta que o padre Granereau seria o encarregado de trabalhar uma semana por mês com os quatro jovens na casa paroquial, ensinando educação cidadã, moral e religiosa; Jean Peyrat se ocuparia das práticas agrícolas. Como o Padre Granereau não tinha qualificação necessária para ensinar técnicas agrícolas, os jovens foram matriculados num Curso por correspondência na Escola Superior de Agricultura de Purpan, em Toulouse, para o qual Granereau exerceu a função de monitor. Esta formação complementar tinha o objetivo de favorecer a compreensão dos jovens de sua realidade de vida, vista de uma outra maneira.

O jovem agricultor deve também conhecer o “porquê” das numerosas ações que a maioria realiza por rotina. Ora, a essas questões, o pai, absorvido pelo trabalho urgente, tenta com dificuldades fornecer explicações adaptadas. Frequentemente ele apenas responde: “sempre se fez assim”. Os estudos teóricos se impõem para compreender e dominar a prática. Os jovens devem igualmente superar suas preocupações técnicas, a fim de aperfeiçoar seus conhecimentos gerais e saber se situar dentro do espaço e do tempo. Enfim uma formação humana é indispensável para aprender as responsabilidades no plano profissional (CHARTIER, 1997, p. 09)³⁹.

A partir deste contexto, o grupo decide que os jovens, trabalhando nas propriedades com seus pais e se reunindo periodicamente, adquiriam um complemento de formação adaptado a sua realidade. Devido às grandes dificuldades, houve um acerto: os jovens passariam um período de internato para uma formação complementar teórica durante uma semana por mês e as outras três semanas em aprendizado prático na propriedade. Essa sucessão se repetiria durante cinco meses no ano, durante o inverno francês (novembro a abril). Desta maneira, nasciam as características e as bases fundamentais do projeto pedagógico das MFRs, ou seja, a alternância entre o trabalho prático na

39 Le jeune paysan doit aussi connaître le “pouquoi” des nombreux gestes que la plupart accomplissent par routine. Or, à ses questions, le père, absorbé par le travail urgent, éprouve des difficultés pour fournir les explications adaptées. Souvent il ne fait que répondre «on a toujours fait comme ça». Des études théoriques s’imposent donc pour comprendre et maîtriser la pratique. Les jeunes doivent également dépasser leurs préoccupations techniques, afin d’améliorer leurs connaissances générales et de savoir se situer dans l’espace et dans le temps. Enfin, une formation humaine est indispensable pour prendre des responsabilités sur le plan professionnel (CHARTIER, 1997, p. 09).

propriedade e a formação geral e técnica no presbitério (Maison) (SILVA, 2000).

Como já destacamos anteriormente, essa primeira experiência não foi fruto da espontaneidade ou do acaso. É o resultado de um longo processo de discussão e reflexão sobre a necessidade da formação específica dos jovens filhos de agricultores. Outra razão foi que o sistema agrícola francês, neste período, passava por uma crise resultante das transformações tecnológicas em seu processo produtivo. Segundo Nogueira (1999), os agricultores de países como a França, no início do século vinte, foram obrigados a se adaptar a essa nova realidade que provocou grande crise no meio rural, fruto do processo de modernização no campo. Também o sistema agrícola exigia mudanças para esta adaptação. A partir desta realidade, são desencadeadas inúmeras ações, motivando e inspirando práticas solidárias e comunitárias em todos os níveis (profissionais, sociais e culturais), dentre as quais se encontrava o sindicalismo rural.

Como se pode perceber, as MFRs não nasceram isoladamente, mas sim foram fruto de todo um contexto socioeconômico da época. A mobilização social da área rural na França foi influenciada pelo movimento de Sillon, que defendia a democracia como condição do progresso social inspirando o sindicalismo agrícola, a solidariedade e a ação comunitária. Posteriormente, sob esses mesmos princípios, a JAC (Juventude Agrícola Católica) vai marcar decisivamente o sindicalismo agrícola francês. É essa cultura participativa que explica, segundo Silva (2000), o engajamento das famílias e a difusão rápida das Maisons que foram herdeiras de toda uma rede do movimento Sillon. O SCIR, que deu continuidade a esse movimento e grande contribuição na criação e difusão das MFRs, já previa, em seu estatuto, a criação de centros de treinamentos para jovens ligados à agricultura, complementados por uma formação intelectual e profissional, além de uma formação social, moral e religiosa. Os responsáveis pelas MFRs, em sua maioria, eram originários destas correntes de pensamento. Dentre eles estava Arsene Couvreur, militante cristão, político ligado ao movimento de Sillon. Na época, exercia o cargo de vice-presidente do SCIR e, juntamente com toda a direção, decide pela criação da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR (QUEIROZ, 2004).

A partir disso, em 21 de novembro de 1935, o padre Granereau começa os trabalhos da primeira turma, com quatro jovens com idade entre 13 e 14 anos, mesmo após o Papa Pio X ter desaconselhado o movimento, em agosto de 1910. O grupo passava três semanas em suas propriedades, realizando o trabalho prático e uma semana em regime de internato nas dependências da igreja, recebendo conteúdos teóricos. A experiência foi inspirada no que determinava o estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola da SCIR. Em 10 de maio de 1936, depois de seis meses de formação, os jovens realizaram o seu primeiro exame de encerramento do primeiro ano letivo e os resultados alcançados foram considerados excelentes. O padre comunica o bom desempenho de seus alunos ao SCIR, que publica numa edição especial de sua revista, alcançando notoriedade nacional; posteriormente a notícia também se torna destaque nos jornais de circulação nacional (MFR, 2007). Com o crescimento da demanda, foi necessário contratar um monitor para trabalhar com o padre Granereau. Um jovem engenheiro agrônomo foi contratado: Jean Cambon, recém-formado pela Escola Agrícola de Purpan, filho de agricultores da região e com grande conhecimento do meio rural local. A partir disso, o curso por correspondência foi abandonado (CHARTIER, 1997).

Com os resultados considerados positivos, outras famílias ficaram interessadas no projeto. No ano seguinte, numa reunião em 23 de agosto de 1936, foi decidida a criação de uma Seção Regional do SCIR para a região, e Peyrat foi eleito presidente. Esse fato foi marcante, pois agricultores ficaram motivados e mais engajados ao projeto. Numa outra reunião, em 22 de novembro do mesmo ano, foi debatida a necessidade de uma organização para viabilizar a venda de ameixas produzidas nesta região. A discussão era entre criar um sindicato ou uma cooperativa; a proposta de cooperativa foi a vencedora e, em 24 de janeiro de 1937, depois de debates e estudos, foi criada a cooperativa de produção, transformação e venda de ameixas e de outros produtos da região (QUEIROZ, 2004).

Com isso, muitos pais e jovens se sentiram estimulados a participar da experiência que iniciou com quatro jovens e no ano seguinte – 1937 – já eram quinze; as dependências da casa paroquial se tornaram pequenas para abrigar todos. Por isso, houve a necessidade de encontrar um local mais adequado e amplo para acomodar todos os interessados. Em 27 de março de 1937, numa

reunião preparatória para a assembléia geral do sindicato, foram iniciadas as discussões com vistas a se obter um local com as características necessárias para acomodar os jovens em formação.

Em 25 de abril de 1937, os pais dos alunos foram convocados para uma Assembléia Geral da Seção Regional do SCIR. Além da prestação dos exames finais dos jovens do segundo grupo, também foi aprovada a transferência do local de formação de Sérignac-Péboudou para Lauzun. Depois de estudar diferentes possibilidades de financiamento para adquirir um local, notadamente um financiamento da diocese, ainda havia restrições. Os responsáveis da seção decidem, então, eles mesmos comprarem o local e assumir a gestão (CHARTIER, 1997).

A cada decisão tomada, diz Chartier (2003), crescia a responsabilidade e concomitantemente as despesas para as famílias. Todos os compromissos – a compra do local, o aumento do número de alunos, a criação da cooperativa – estavam sob a responsabilidade jurídica e legal do SCIR, mas o compromisso financeiro estava com o padre Granereau. Isto precisava ser repensado, uma vez que a diocese estava preocupada com a situação. Numa assembléia geral realizada no dia 25 de julho de 1937, convocada para discutir esses problemas, as famílias decidem modificar os estatutos da seção do SCIR, tirando do padre toda responsabilidade legal, a fim de que a associação dispusesse de todos os poderes jurídicos, para assumir a autonomia e a responsabilidade da Seção Local. No dia 24 de outubro do mesmo ano, a associação aprovou a aquisição de uma casa em Lauzun por 30.000 mil francos (valores da época), assumindo toda a responsabilidade de um empréstimo, junto a uma instituição financeira. Para isso, segundo Chartier (1997), os membros da associação reassumiram o compromisso no momento da abertura da Maison: “nós, membros do conselho de seção regional, de acordo com todos os associados, tomamos sobre nossa responsabilidade a organização financeira de nossa Casa Familiar para o presente e para o futuro” (1997 p. 13)⁴⁰. Em agosto de 1939, em função da compra ter se realizado de maneira coletiva pelas famílias, a experiência foi denominada de “La Maison Familiale”. Se Sérignac-Péboudou foi o berço da

⁴⁰ Nous, membres du Conseil de la Section régionale, en accord avec tous les adhérents, prenons sous notre entière responsabilité, l'organisation financière de notre Maison Familiale pour le présent et pour l'avenir. (CHARTIER, 1997, p. 13).

primeira experiência de formação por alternância, Lauzun foi de fato a primeira MFR com características idênticas às atuais.

A associação responsável pela MFR de Lauzun era do tipo sindical diz Chartier (2003). Os pais dos jovens escolheram um conselho para administrar e assumir a gestão do projeto. Em 17 de novembro de 1937, iniciaram-se as atividades na Maison: o local se transformou num grande centro de formação com cursos regulares para quarenta jovens, cursos noturnos para jovens de mais idade e cursos para as jovens em jornadas rurais ao ritmo de uma vez por mês. Em dezembro foi editado um jornal intitulado de “La Maison Familiale”, com o objetivo de divulgar as atividades e os acontecimentos, com edição mensal.

Estevam (2009) relata que o ano de 1937 foi marcante para as MFRs, além da transferência de Sérignac-Péboudou para Lauzun. Neste momento, o modelo que viria inspirar a expansão já estava praticamente acabado pronto. E foi isso que aconteceu: no ano seguinte foi inaugurada a segunda MFR em Ganz-Gironde, que, no entanto, funcionou apenas por alguns anos. A terceira Maison foi criada em Vétraz-Monthoux em Haute-Savoie, além da primeira MFR para as jovens em Lauzun, com 35 jovens em 1940.

Desta maneira, segue Estevam (2009) o projeto das Maisons estava embasado na formação por alternância em que as famílias assumiram a responsabilidade pedagógica e financeira da experiência. O processo de formação tinha a sua própria dinâmica, os jovens aprendiam com seus pais a parte técnica e prática, auxiliando-os nas atividades das propriedades, de acordo com as estações do ano e nos períodos do calendário agrícola. No meio familiar, os jovens deveriam entender e dar sentido àquilo que eles faziam e entender os porquês das coisas; por isso a formação teórica geral era imprescindível, complementada por uma formação cooperativa, sindical e religiosa. O ponto forte da experiência era a participação ativa de toda a família no processo de formação.

A participação dos pais e da própria comunidade é uma das características marcantes da primeira experiência. Este envolvimento das famílias não aconteceu de maneira espontânea; foi o resultado de um longo processo de aprendizado. Para Chartier (2003), a participação das famílias ia evoluindo com o passar do tempo, nas alternâncias; elas iam se engajando e

assumindo as responsabilidades à medida que o projeto avançava. Esta mudança de atitude no comportamento dos pais é explicada pelo autor, a partir da própria estrutura em que se sustenta a MFR, em seus dois pilares básicos: a associação e a alternância. Certamente sem eles não haveria Maison e nem a participação das famílias assumindo todas as responsabilidades.

A alternância permitiu colocar em prática um método pedagógico, tornando assim possível o engajamento dos pais e dos mestres de estágio na formação dos jovens; mas é porque existe uma associação, na qual eles podem se engajar por inteiro, que eles puderam participar efetivamente da gestão da Maison Familiale e trocar ideias com os outros sobre a educação de seus filhos. Cada Maison Familiale constitui, portanto, uma estrutura de animação a qual permite que todos os participantes da formação, jovens, pais, mestres de estágio, monitores, trabalhem juntos a partir de um objetivo comum⁴¹ (CHARTIER, 2003, p. 217-8).

Para o autor supracitado, a primeira Maison foi resultado de um longo processo de discussão e construção ao mesmo tempo em que as famílias foram sendo obrigadas a assumir responsabilidades, numa época em que o Estado havia se distanciado das preocupações escolares no meio rural.

Depois da experiência de Lauzun, as MFRs começaram a despertar o interesse de outras regiões francesas. Entretanto, isso não ocorreu por acaso – foi consequência de uma intensa campanha de divulgação, pois havia a preocupação de seus fundadores de que o projeto caísse no isolamento, o que, segundo Chartier (2003), significaria a sua morte. Desta forma, o objetivo não era apenas difundir a proposta por todas as regiões do país, mas também atingir os mais variados meios sociais, políticos e religiosos, destacando a sua importância. Chartier afirma que esse trabalho contou com a participação da SCIR, que foi fundamental na difusão do projeto em nível nacional.

A década de 1940 foi um período muito difícil para a França, devido às consequências da Segunda Guerra mundial. Conforme Nové-Josserand (1987), o país estava dividido pela ocupação alemã, mas, mesmo assim, começaram a surgir Maisons nas regiões ocupadas e o projeto teve rápida

⁴¹ C'est l'alternance qui a permis de mettre en place une démarche pédagogique rendant ainsi possible l'engagement des parents et des maîtres de stage dans la formation des jeunes mais c'est parce qu'il y a une association, dans laquelle ils peuvent s'engager à part entière, qu'ils ont pu participer effectivement à la gestion de la Maison Familiale et échanger avec d'autres à propos de l'éducation de leurs enfants. Chaque Maison Familiale constitue donc une structure d'animation permettant à tous les partenaires de formation, jeunes, parents, maîtres de stage, moniteurs, d'oeuvrer ensemble à partir d'un objectif commun (CHARTIER, 2003, p. 217-18).

expansão neste período. Essa ampliação do número de MFRs fez com que muitas adotassem trajetórias diversas, distanciando-se do modelo de origem, principalmente do postulado de alternância de espaço e tempo.

Além dos problemas relatados acima, outros começaram a ser evidenciados com o crescimento do projeto, tais como a adequação às normas do Ministério da Agricultura, a formação de monitores e a influência da Igreja Católica. Estes problemas colocaram os representantes do movimento diante de novos desafios e, ao mesmo tempo, diante da necessidade de organizar e unificar o movimento.

O aumento no número de MFRs exigiu a criação de uma coordenação geral, a fim de preservar os princípios originais da primeira experiência, bem como auxiliar na implantação de novas Maisons, formar monitores e outros. Em setembro de 1941, foi criada a UNMFRs (Union Nationale des Maisons Familiales Rurales), com sede em Lauzun e o primeiro presidente eleito foi Jean Peyrat. Devido à rápida expansão, em 1942 foi criada a escola de quadros, com o objetivo de formar monitores e dar mais clareza e objetividade à proposta (CHARTIER, 2003). O conselho da União Nacional contava em seu início com mais de trinta representantes de dezesseis Maisons. Neste mesmo ano o conselho adota como base legal a Lei 1901⁴², conhecida como a lei das associações, com o objetivo de evitar a vinculação político/institucional do movimento. Segundo Gilly (s/d), a decisão foi muito importante para preservar a independência das MFRs como instituição.

Segundo Chartier (2003) o trabalho de intensa divulgação deu resultado e o processo de expansão das MFRs foi rápido: em 1943, eram 35 MFRs; em 1944, já eram 60. Em 1945, o movimento contava com aproximadamente 80 *Maisons* e centenas de projetos em fase de discussão. Todavia, o período compreendido entre os anos 1941 e 1945 foi marcado por uma grande diversidade de experiências, muitas das quais se afastaram dos princípios iniciais. Para Nové-Josserand (1987), neste período a sede da União Nacional era a mesma da MFR de Lauzun, o que dificultava para separar as

⁴² “Também, em fevereiro de 1941, France-Pierre Couvreur foi o encarregado de incentivar a criação de novas Casas Familiares em outras regiões. Neste mesmo ano foi realizado o primeiro Conselho Nacional da Casas Familiares Rurais, que juntou aproximadamente trinta participantes representando 16 MFRs. Diante da ameaça de unificação dos sindicatos ao interior da corporação de camponeses, esse conselho adota a lei 1901, como base legal para as Maisons Familiales” (MFR, 2008a, p. 03).

responsabilidades de uma e da outra. Além disso, o movimento contava com um padre, um jornal e inúmeros documentos. Diante desse quadro havia a necessidade de realizar mudanças drásticas, pois o movimento estava dividido e as divergências aumentavam em relação a muitos aspectos: alguns avaliavam que o movimento estava próximo demais da igreja, outros afirmavam que a proximidade do Ministério da Agricultura era exagerada.

O fim da Segunda Guerra marcou uma nova etapa para o movimento e várias mudanças foram realizadas. Conforme Queiroz (2004), uma das primeiras mudanças foi a renovação geral do Conselho da UNMFR, depois do pedido de demissão coletiva de seus membros, inclusive o padre Granereau. Essa atitude visava facilitar a reorganização profunda da direção do movimento, obrigando-a a convocar uma assembleia geral extraordinária. Desta reunião participaram representantes de vinte e três departamentos e ainda novos representantes de organizações familiares e profissionais. Uma nova diretoria foi eleita, tendo como presidente Florent Nové-Josserand, que assumiu a direção e nela permaneceu durante vinte anos. Essa fase foi marcada pelo trabalho intenso com o objetivo de unificar o movimento e resgatar a identidade e seus princípios fundamentais, resumidos por Chartier (2003) dessa maneira:

Uma associação de pais responsáveis pela MFR em todos os pontos de vista. A alternância de etapas entre a Maison Familiale e a propriedade; sendo que o ritmo da alternância varia conforme as regiões. Os jovens distribuídos em pequenos grupos; todavia, sendo necessário um mínimo de doze por grupo para que a fórmula fosse viável. - As famílias podem recorrer ao padre ou ao pastor para a formação religiosa dos jovens católicos ou protestantes cujos pais expressem o desejo de que eles recebam essa formação. Em nenhum caso, o ministro do culto poderia ser o diretor da Maison Familiale e nela residir⁴³ (CHARTIER, 2003, p. 144).

Segundo o autor acima, estas decisões tomadas asseguraram que as MFRs que não seguissem ou respeitassem esses quatro princípios deviam

43 Une association de parents responsables de la Maison à tous points de vue. L'alternance de séjour entre la Maison Familiale et la ferme; le rythme d'alternance variant suivant les régions. Les jeunes répartis en groupes restreints; toutefois, il semble qu'un minimum de douze par groupe soit nécessaire pour que la formule soit viable. - Les familles peuvent avoir recours au prêtre ou au pasteur pour la formation religieuse des jeunes catholiques ou protestants dont les parents expriment le désir qu'ils reçoivent cette formation. En aucun cas, le ministre du culte ne peut être le Directeur de la Maison Familiale et y résider (CHARTIER, 2003, p. 144).

modificar seus estatutos ou pedir o seu desligamento da UNMFR. Todo esse esforço tinha por objetivo manter a identidade e a fidelidade aos princípios originais. A sede da União Nacional foi transferida para Paris, sob a responsabilidade de um diretor. A decisão de abolir o posto eclesiástico dentro da MFR e, ainda, desaconselhar que a direção das Maisons fosse entregue a um eclesiástico criou problemas com a hierarquia da Igreja Católica. Segundo Silva (2000), esse fato ocorreu porque a igreja vinha atuando junto desde a fundação do movimento. A dessacralização do movimento representou um esforço para garantir a independência tanto em relação à Igreja, quanto ao Estado.

Segundo Nosella (1977)⁴⁴, o afastamento do padre Granereau da liderança do movimento deveu-se aos seguintes motivos: a incapacidade administrativa do reverendo, levando medo e desordem aos membros das MFRs; os indícios de imprudência política ao se relacionar com os órgãos públicos, e a divergência doutrinária com o movimento (o padre defendia uma formação totalmente fechada para o meio rural, iniciada desde o primário até o nível universitário, posição conflitante com os membros do movimento).

Com referência a esse período pesquisado, as mudanças realizadas pelo movimento, segundo Chartier (2003), deram resultados. Entre eles, cabe destacar as negociações com o Ministério da Agricultura. A União Nacional realizou uma parceria com o Ministério, que passou a auxiliar o movimento financeiramente; apesar dos recursos não serem de grandes proporções, eram transferidos ao movimento regularmente, o que proporcionou certa segurança financeira.

Entretanto, numa assembleia geral da UNMFRs, realizada no ano de 1945, a posição do movimento é definida da seguinte maneira:

Dentro do nosso movimento, foi preciso resistir a duas tentações: de uma parte tínhamos necessidade do Estado, e, de outra parte, nós não devíamos nos tornar um movimento estatal. As Maisons Familiares não devem estar sob o controle absoluto do Estado, ser simplesmente uma engrenagem administrativa. Mas é necessário, contudo, obter sua ajuda e seu controle. Por outro lado, como a essência do movimento é familiar, e ainda que a maioria das famílias seja atualmente católica, é claro que o movimento não deve se tornar um movimento sob o controle da igreja. Portanto, o movimento pode ser sustentado pelo Estado, pode ser inspirado pela religião, mas não

44 Para saber mais sobre esse tema, consultar Chartier (2003) e Nosella (1977).

será absorvido nem pelo Estado, nem pela igreja. É a família que em última análise constitui o impulso do movimento. Nós temos que permanecer unidos a esta fórmula familiar e profissional, senão o movimento perderia a sua natureza específica original⁴⁵ (CHARTIER, 1997, 21-2).

Para Chartier (2003), com as mudanças introduzidas, o movimento conquistou uma maior autonomia para as associações locais, com as seguintes características: MFR local passou a contratar um diretor com habilidades técnicas e pedagógicas para coordenar a equipe de monitores; os programas recebiam aprovação das famílias; as atividades internas (limpeza e cozinha) das Maisons passaram a ser executadas pelos jovens; o controle do ensino e o funcionamento das MFRs eram inspecionados pelas UNMFRs; o orçamento era proveniente das famílias e de subvenção do governo e, ainda, foram reagrupados os departamentos e regiões.

Entre a criação da primeira Maison, em Lauzun, e a organização da União Nacional, uma década passou. O movimento se institucionalizou, definiu seus princípios fundamentais e permitiu a autonomia para cada MFR assumir com as famílias as responsabilidades cabíveis na condução de cada experiência, adaptadas à realidade local.

Durante este período, já havia a preocupação em desenvolver um modelo de ensino próprio para os jovens rurais. Todavia, conforme Chartier (2003), a trajetória percorrida até chegar a uma pedagogia da alternância mais elaborada foi longa e repleta de entusiasmo, incertezas, angústias e esperanças no intuito de construir um tipo de “escola” diferente do modelo tradicional. Dessa maneira, a pedagogia da alternância não nasceu pronta: inúmeros ajustes foram realizados até chegar à organização de modelo pedagógico como o conhecido na atualidade. Diversas fases podem ser identificadas dentro de cada período histórico percorrido pelo movimento.

45 Dans notre mouvement, il a fallu résister à deux tentations: d'une part nous avons besoin de l'Etat, et, d'autre part, nous ne devons pas devenir un mouvement étatique. Les Maisons Familiales ne doivent pas être sous le contrôle absolu de l'Etat, être simplement un rouage administratif. Mais il faut cependant obtenir son aide et son contrôle. Par ailleurs, comme le mouvement est d'essence familiale, et bien que la plupart des familles soient actuellement catholiques, il est clair que le mouvement ne doit pas devenir un mouvement sous contrôle de l'Eglise. Donc, le mouvement peut être soutenu par l'Etat, il peut être inspiré par la religion, mais il ne saurait être absorbé ni par l'Etat, ni par l'Eglise. C'est la famille qui en dernière analyse constitue le socle du mouvement. Nous tenons à rester fortement attachés à cette formule familiale et professionnelle, sinon le mouvement perdrait son caractère spécifique original (CHARTIER, 1997, p. 21-22).

Durante a década de 1930 o processo educativo das MFRs estava centrado na necessidade de formação global do jovem rural, com o objetivo de desempenhar a função de responsável pela propriedade e de militante com capacidade de se engajar e de transformar o seu meio. A organização da vida dentro da MFR era concebida de tal maneira que favorecesse o engajamento, a tomada de decisão, a aquisição de valores necessários para se tornar um animador dentro do meio rural. A formação, tanto geral quanto técnica, estava contida neste objetivo de formação global do jovem (CHARTIER, 2003).

Ainda conforme Chartier (2003), embora os objetivos da formação estivessem claramente definidos, desde o início da primeira experiência, ela ainda ficava muito distante de uma pedagogia do tipo integrativa, em relação às questões pedagógicas, tema que será abordado mais adiante. Mesmo que a alternância tenha desenvolvido uma metodologia de trabalhar em pequenos grupos, dar atenção individualizada a cada jovem e introduzir inovações nas propriedades, tudo isso significava uma escola original para a formação de jovens rurais, na visão do autor, mas ainda havia a necessidade de transformar o comportamento dos professores que ensinavam dentro de uma concepção de ensino tradicional. Eles ainda utilizavam, em suas aulas, manuais para desenvolver as atividades escolares com os alunos. Havia, de parte dos professores, a tentativa de retirar o máximo de proveito das experiências dos jovens, com suas dúvidas e inquietações, mas este esforço ainda não era uma prática permanente, para que os conteúdos das lições respondessem às suas indagações. Era necessário muito mais.

Apesar da preocupação de tornar o jovem responsável, ainda persistia a ideia de que o professor possuía o saber e que ele deveria transmitir seus conhecimentos aos seus alunos, a fim de que eles pudessem colocar em prática nas suas propriedades. Essa concepção de tentativa pedagógica acompanhada de ensino técnico é explicada diversas vezes em artigos e reportagens relativos ao funcionamento das Maisons Familiales⁴⁶ (CHARTIER, 2003, p. 155).

46 Malgré le souci de rendre le jeune responsable, on restait attaché à l'idée que le maître possédait le savoir et qu'il devait transmettre ses connaissances à ses élèves afin que ceux-ci puissent les mettre en pratique dans leurs exploitations. Cette conception de la démarche pédagogique suivie pour enseigner la technique est expliquée à plusieurs reprises dans les articles et reportages relatifs au fonctionnement des Maisons Familiales (CHARTIER, 2003, p. 155).

Conforme a citação acima, os objetivos das Maisons estavam definidos, no entanto o mesmo não acontecia em relação aos aspectos pedagógicos. Com relação a isto Chartier (2003) diz que a proposta encontrava resistência por parte dos professores (monitores), que ainda trabalhavam dentro de um modelo de ensino tradicional, com o conhecimento centrado no professor. Essa concepção de ensino não lhes possibilitava perceber que a eficácia de uma ação de desenvolvimento dos indivíduos em seu meio, mais particularmente do meio rural, era condicionada pelo interesse destas pessoas e na tomada de consciência e da utilidade das soluções propostas. Para o autor, os monitores não haviam compreendido que a tradição era fruto de uma experiência de vida, a qual, mesmo sendo considerada ultrapassada, tinha sua razão de existir. E não seriam eles que ensinariam pais e filhos, mudando suas opiniões.

De acordo com Queiroz (2004), para romper com esta formação tradicional do monitor, a UNMFR, em 1941, através de seu conselho, percebeu que a saída seria investir maciçamente na formação dos monitores; para tanto, foi criada a “escola de quadros”. Essa primeira tentativa funcionou por apenas um ano. No ano seguinte, foram abertas uma escola para homens em Pierrelatte e outra para mulheres monitoras em Montbard. Aos poucos, Pierrelatte foi se tornando o centro de referência, troca de experiência e de sistematização e aprofundamento da pedagogia da alternância. Em 1948, o centro é transferido para outro local e depois ainda se muda duas vezes, até que, em 1967, se instala definitivamente em Changy. O Centro Nacional Pedagógico das Maisons Familiares se destina à pesquisa, produção e formação por alternância, além de conter todo o acervo bibliográfico das Maisons.

A criação do Centro Nacional foi fundamental, pois possibilitou que, pouco a pouco, os monitores fossem colaborando na construção dos instrumentos da pedagogia da alternância. Segundo Silva (2000), assim o tempo foi o encarregado de tal mudança na postura tradicional do monitor. Esta mentalidade conservadora aos poucos foi cedendo lugar ao vaivém da alternância que permite esta viagem do jovem entre a propriedade e a Maison, confrontando os pontos de vista do monitor com os da família. O conteúdo abstrato distante da realidade dos jovens favorecia, neste sentido, ajustando-se

às suas necessidades e respondendo aos questionamentos e às interrogações do cotidiano, o que provocava uma mudança na opinião de seus pais. A outra questão determinante era a participação das famílias em associação nas MFRs, que davam as suas impressões sobre as atividades desenvolvidas, contribuindo para reorientar o processo de formação.

Estevam (2009) diz que a conscientização dos monitores aos poucos foi aumentando, para buscarem o máximo de situações reais, vividas no dia-a-dia pelos jovens, no processo do ensino/aprendizagem. Desta forma, apesar da influência de uma postura tradicional, com o tempo os monitores foram sendo lapidados e as marcas de uma outra concepção pedagógica começaram a aparecer. Assim, e com o comprometimento das famílias, esta concepção de ensino foi se tornando natural.

Chartier (2003) expõe que em um documento publicado em 1943, pela UNMFRs, havia uma tentativa de caracterizar os primeiros traços da pedagogia da alternância numa perspectiva de integração entre o mundo escolar e o vivido pelos jovens, dividida em três fases:

1 – Partir da experiência vivida; 2 – Dar aos alunos os princípios que, sob a direção de um monitor, lhes permitam: julgar esta experiência, compreender as razões que a criaram na sua região, melhorá-la, quando for possível com a certeza do sucesso; 3 – Organizar e dirigir múltiplas experiências dentro das propriedades dos pais dos alunos: a fim de motivar os jovens a tomar como regra básica que inovar implica antes de tudo experimentar de maneira séria, a fim de provar aos mais velhos que é possível “fazer ainda melhor”⁴⁷ (CHARTIER, 2003, p. 158-59).

Os estudiosos da UNMFRs dizem que a definição desses princípios significou um grande avanço, em comparação ao período anterior, quanto à consolidação da pedagogia da alternância. O ponto de partida da formação é a experiência vivida pelo jovem em seu meio familiar. Cabe ao monitor conhecer a realidade do aluno, a fim de ajudá-lo a compreender sua situação e, a partir deste entendimento, intervir para melhorá-la.

47 – Partir de l’expérience. 2 – Donner aux élèves les principes qui, sous la direction du professeur, leur permettront: - de juger cette expérience, - de comprendre les raisons qui l’ont créée dans leur région, - de l’améliorer, quand c’est possible avec des certitudes de succès. 3 – Organiser et diriger de multiples expériences dans les propriétés des parents des élèves: - afin d’amener les jeunes à prendre comme règle qu’il ne faut rien innover sans avoir d’abord sérieusement expérimenté, - afin de prouver aux anciens qu’il est toujours possible de «faire mieux» (CHARTIER, 2003, p. 158-59).

Chartier (2003) esclarece que o período entre os anos de 1945 a 1950 foi de grande expansão das MFRs, o que desencadeou a necessidade da generalização e implementação dos princípios da pedagogia da alternância. Obviamente, nesta fase houve divergências, principalmente entre os monitores. Certamente por ser ainda uma experiência nova para muitos deles que eram atrelados a uma formação pedagógica tradicional. O momento foi considerado por Chartier (2003) como sendo de grande produção e riqueza em relação aos aspectos pedagógicos. Durante esses cinco anos, foram criados os principais meios que permitiram juntar os monitores e as famílias numa verdadeira alternância. Nesta perspectiva, foram sendo feitos ajustes sucessivos e assim, aos poucos, surgiram as grandes linhas diretrizes da pedagogia da alternância das MFRs:

– Partir das atividades do jovem e de seu meio. – Motivá-lo a observar, a se interrogar e a formular suas interrogações. – Responder as necessidades assim expressas fornecendo os elementos necessários para encontrar as respostas a suas interrogações. – Ajudar a resolver seus problemas atuais, a fim de encontrar a melhor maneira de compreender as perspectivas futuras dos agricultores⁴⁸ (CHARTIER, 2003, p. 180).

Para o autor, no começo estes princípios provocaram uma divisão entre os monitores, principalmente porque a construção do conhecimento tinha por base a realidade vivida pelos jovens no meio familiar e comunitário. A participação da família no processo de formação se torna essencial, principalmente no período de estadia na propriedade, pois as atividades do jovem em seu meio profissional são consideradas como fonte de instrução e formação e as atividades desenvolvidas em internato na Maison seriam complementares a esta realidade e vice-versa. Isso não era consenso entre os monitores: de um lado, havia o grupo mais antigo, para quem a alternância era uma pedagogia facilitadora da teorização dos conhecimentos empíricos. Do outro lado, um grupo de monitores mais novos, convencidos de que a alternância significava um entrave para a verdadeira formação, cuja função deveria ser a de estimular a difusão de novos conhecimentos dos monitores

48 – Partir des activités du jeune et son milieu. – L’amener à observer, à s’interroger et à formuler ses interrogations. - Répondre aux besoins ainsi exprimés en lui apportant les éléments nécessaires pour trouver la réponse à ses interrogations. – L’aider à résoudre ses problèmes actuels d’être mieux à même de maîtriser le futur et de devenir des chefs paysans. (CHARTIER, 2003, p. 180).

nas propriedades dos jovens para transformar a sua realidade. Para estes monitores, a alternância entre a Maison e a propriedade (meio de vida sócio/profissional) serviria apenas para que os jovens, a partir do conhecimento recebido, transformassem a sua realidade (NOGUEIRA, 1999). Apesar da coexistência destas duas tendências, a solução só foi alcançada em 1946, num grande encontro de monitores marcado pelo confronto entre as correntes, saindo vencedora a da alternância.

Neste mesmo encontro, foi decidido que a formação do jovem deveria iniciar a partir da “realidade vivida”, e não do saber do monitor. Esta decisão reforçou a crença de que a realidade familiar seria capaz de educar e instruir o jovem, enquanto o ambiente escolar é um complemento ao meio de vida. A opção de educar a partir do concreto⁴⁹ possibilitou a criação dos inúmeros instrumentos pedagógicos próprios da Pedagogia da Alternância. Isso foi possível, segundo Duffaure (1997), graças à contribuição e à experiência acumulada por Associações, grupos, famílias, jovens e monitores. Somando-se a isso, houve a troca de experiência com outros centros, o intercâmbio com movimentos ligados à educação, além da contribuição de educadores e pedagogos ligados a esta realidade. O movimento também recebeu a influência de diversas correntes filosóficas e pedagógicas.

O mesmo autor (DUFFAURE, 1997), faz referência sobre a importância dos movimentos pedagógicos de vários países que foram fontes fundamentais de inspiração para a construção da pedagogia da alternância. Entre eles, cabe destacar: os centros de formação dos Países Baixos, Dinamarca, Alemanha e Inglaterra; o Movimento de educação popular para a Europa, que atuou durante os anos cinquenta e sessenta; os organismos de educação de jovens e adultos dos Países do Norte, e as relações estabelecidas com as Altas Escolas superiores dos países escandinavos.

Desta forma diz Chartier e Legroux (1997), a partir das contribuições nacionais e internacionais, foram-se construindo os valores fundamentais de uma pedagogia adaptada à alternância.

49 Il nous faut partir du concret, du réel et arriver ensuite aux principes et aux inconnues. Aller du particulier au général, de la plante à la chimie agricole, de l'étude d'un village à celle du monde et non l'inverse. C'est le sens dans lequel les programmes sont travaillés en ce moment. (CHARTIER, 2003, p. 162).

“Dewey que coloca o valor de uma formação baseada sobre a experiência e o projeto, - Decroly com seu método de centros de interesse, - Freinet e as técnicas educativas, - Cousinet que insiste sobre o valor do trabalho livre do grupo, - Roger que preconiza uma pedagogia relacional psicossocial⁵⁰” (CHARTIER e LEGROUX, 1997, p. 99).

Posteriormente, conforme Gimonet (1999), o Centro Nacional das UNMFRs fez uma parceria com centros universitários e a Universidade de Tours que permitiu uma nova fase de conceitualização das práticas. Todavia, com o tempo, outras abordagens foram sendo incorporadas, como as de Jean Piaget, Paulo Freire e Edgar Morin, bem como a corrente do sistemismo. Portanto a proposta pedagógica das MFRs foi se construindo ao longo do tempo, progressivamente, com o seu próprio modelo de formação. Operada por uma permanente pesquisa-ação, para acompanhar as transformações ocorridas na sociedade, unia a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo.

2 . O movimento brasileiro de formação em alternância

Ao olharmos para o movimento brasileiro de formação em alternância vemos que ele tem duas origens: Estevam (2009) diz que os primeiros CEFFAs surgiram no fim da década de 1960, no Estado do Espírito Santo, denominadas de EFAs (Escolas Família Agrícola), em virtude de sua inspiração no modelo italiano que leva a mesma denominação. Posteriormente, no ano de 1980, no Estado de Alagoas, sem vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs) oriundas diretamente do movimento das Maisons francesas. Segundo Queiroz (2007), atualmente existem sete diferentes modelos de Formação por Alternância no Brasil que, conjuntamente, somam 273 Centros distribuídos em 21 Estados da federação. No conjunto dessas experiências, as EFAs/ECORs e as CFR/Ms se destacam como os

50 – Dewey qui met en valeur une formation basée sur l’expérience et le projet, - Decroly avec sa méthode des centres d’intérêt, - Freinet et les techniques éducatives, - Cousinet qui insiste sur la valeur du travail libre par groupe, - Carl Roger qui préconise une pédagogie relationnelle psychosociale. (CHARTIER e LEGROUX, 1997, p. 99).

mais antigos e mais expressivos que, direta e/ou indiretamente, influenciaram a implantação dos demais movimentos.

Devido à grande diversidade de experiências existentes no País, convencionou-se chamá-las nacionalmente de CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) e CEAs (Centros de Educação em Alternância), que agrupam as mais diferentes denominações⁵¹: Escolas Família Agrícola (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECRs), Escolas de Assentamentos (EAs)⁵², Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR). Segundo Queiroz (2007), embora haja uma articulação nacional do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou na constituição de uma rede nacional que integra as CFRs, EFAs e ECRs, que são os CEFFAs; o outro agrupamento realizado pelo autor são os CEAs, que agrupam as demais experiências.

Esta divisão do movimento brasileiro de formação por alternância em dois grandes agrupamentos realizada pelo autor supracitado é devido às características peculiares das experiências. Os CEFFAs constroem todo seu processo de formação a partir dos quatro pilares da PA; tendo uma associação de famílias responsável pela gestão e manutenção de cada Centro Familiar de Formação. Atualmente compõem os CEFFAs, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais e do Mar (CFR/Ms) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECORs). Já os CEAs trabalham igualmente com a PA, objetivando a formação dos jovens e contribuindo para o desenvolvimento do meio. Todavia, nos CEAs não têm na sua origem a associação local, mas isso não significa que os mesmos não trabalhem com os agricultores familiares. Neste caso as associações ou conselhos comunitários participam de maneira consultiva e não deliberativa. Desta maneira a manutenção e a gestão destes Centros não são da responsabilidade dos associados.

51 Conforme Silva (2008), as ECORs e as EPAs, no Estado do Espírito Santo, bem como as ETAs, no Estado de São Paulo, tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das EFAs; já o PROJOVEM, no Estado de São Paulo, as CdFRs, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Cedejor, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas CFRs, Mepes e Projovem para a sua implantação.

52 De acordo com Queiroz (2004), as EPAs surgiram no Estado do Espírito Santo. Existem oito, são coordenadas pelo MST e têm a participação direta do poder público. Em relação às ETAs: são três e têm apoio do CEETPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), no Estado de São Paulo.

Segundo Palitot (2007), os Centros de Formação e de Educação se organizaram, pedagógica, política e administrativamente, de forma autônoma. As EFAs, as CFRs, as ECORs, as EAs e as ETAs trabalharam a escolarização e a profissionalização, enquanto o PROJOVEM e o CEDEJOR não trabalharam a escolarização. As EFAs e as CFRs oportunizaram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, juntamente com a qualificação profissional, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. As ECORs ofereceram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, juntamente com a qualificação profissional. As ETEs, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. As EAs ofereceram o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o CEDEJOR desenvolveu suas atividades na categoria de formação profissional no Ensino Pós-Médio.

Essas experiências surgiram como uma resposta à problemática das mazelas socioeducativas do meio rural brasileiro e, apesar de haver diferenças entre elas, o que torna semelhante os modelos é que todos utilizam a pedagogia da alternância no seu processo de ensino-formação.

Silva (2000) expõe que o primeiro projeto de pedagogia da alternância implantado no Brasil teve início no fim da década de 1960 do século passado, no interior do Estado do Espírito Santo, na Região Sudeste; posteriormente, foram sendo criadas unidades nos Estados nordestinos com um modelo baseado nas EFAs da Itália trazido pelos padres. Em meados dos anos de 1980, estas experiências são implantadas no sul do País, inspiradas diretamente no modelo francês das Maisons Familiaes Rurales.

A mesma autora relata que as experiências italianas já haviam sido influenciadas no modelo francês das MFRs, surgidas na década de 30 do século passado. Entre outros objetivos, as Maisons surgiram como uma possibilidade de formação de jovens rurais adaptadas às suas necessidades socioeconômicas, através de uma proposta de formação que envolve, em um mesmo processo, os jovens, suas famílias e a comunidade no local onde o Centro de Formação estiver instalado.

Ainda com base na mesma autora, destaca-se que a proposta desenvolvida pela pedagogia da alternância visa possibilitar uma formação adaptada à realidade rural, assegurando a permanência do jovem junto à sua família em seu meio social de origem, oportunizando o acesso aos

conhecimentos científicos apropriados à realidade local e regional. Essas experiências vêm se firmando como uma proposta inovadora na formação de jovens do meio rural, reunindo agricultores familiares que buscam alternativas para continuar em seu meio socioproductivo. A ênfase na participação dos jovens e suas famílias na condução do processo de formação e na gestão do projeto, assim como a perspectiva de desenvolvimento comunitário, são outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto sociopedagógico das experiências de formação em alternância no contexto brasileiro.

A primeira experiência de Formação em Alternância no Brasil surgiu em 1969, no município de Anchieta Sudoeste do Estado do Espírito Santo. Entretanto, as discussões para a sua implantação se iniciaram bem antes, no ano de 1965, através da intermediação do Padre Humberto Pietrogrande. Segundo Nascimento (2005), o Padre pertencia à Congregação dos Jesuítas e veio da Itália para o Brasil nesse período, se estabelecendo nessa região. Por isso mantinha estreita relação com entidades italianas e brasileiras, o que lhe possibilitou desenvolver inúmeros trabalhos pastorais e sociais. Desta ligação foi fundada na Itália a *Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Spirito Santo* (AES), em 1966, que oportunizou o envio de jovens do Brasil para estudar na Itália. No início, o objetivo deste intercâmbio não era formar quadros específicos para as EFAs; no entanto, estando na Itália, o pessoal teve contatos com as Escolas-Família e passaram a estagiar nestes locais. Posteriormente, a Região começou a receber a visita de técnicos italianos ao Brasil e a formação dos primeiros comitês locais⁵³ com vistas à implantação do projeto.

Segundo Silva (2003), a criação da AES foi determinante na sustentação da implantação das primeiras experiências de formação em alternância. Essa entidade viabilizou a celebração de convênios de apoio técnico, financeiro e cultural, através de arrecadação, na Itália, de recursos financeiros para custear a implantação das EFAs brasileiras.

53 Para saber mais sobre esta relação Brasil-Itália, ver Queiroz (2004) e Nascimento (2005).

Assim como na França, o movimento brasileiro dos CEFFAs surgiu através da participação ativa da Igreja Católica no processo de sua implantação. Durante a década de 1960, o Papa João XXIII publica a encíclica *Pacem in Terris* (Paz entre as Nações). Segundo Queiroz (2004), esta encíclica pregava a paz mundial, a justiça e a liberdade entre os povos. Neste mesmo período, é realizado o Concílio Vaticano II, o qual possibilitou a abertura e a inserção social da igreja; a reflexão sobre o desenvolvimento e a crítica ao capitalismo liberal através do lançamento da encíclica *Populorum Progressio* (Desenvolvimento dos Povos) do Papa Paulo VI; a realização da conferência dos bispos latino-americanos na cidade de Medellín – Colômbia, no ano de 1968. Esses eventos deram um grande impulso ao compromisso social e político dos setores progressistas da igreja, como formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as pastorais sociais e outras. Neste período destaca-se o surgimento da Teologia da Libertação⁵⁴, um movimento de reflexão sobre a realidade de grande opressão e pobreza da América Latina.

Cabe destacar o contexto histórico deste período atravessado pelo país. O Brasil vivia sob a égide do regime militar implantado em março de 1964. A ditadura militar reprimiu os movimentos sociais tanto na cidade quanto no campo, os sindicatos foram fechados, os partidos de esquerda suprimidos e muitos líderes políticos foram perseguidos. Os poucos espaços de lutas sociais que restaram estavam ligados aos setores progressistas da Igreja Católica. O contexto real baseava-se nas reformas implantadas pela ditadura.

É neste contexto histórico⁵⁵ que o padre Pietrogrande vai atuar e se tornar um dos principais responsáveis pela criação das primeiras EFAs no Brasil. Em 1965, o sacerdote foi nomeado para assumir a Escola Apostólica dos Jesuítas no município de Anchieta (ES) e teve a oportunidade de conhecer de perto a realidade daqueles descendentes de italianos, cuja origem era a mesma que a sua (o norte da Itália). De posse do conhecimento dos problemas

54 Para saber mais sobre o tema, ver Flora (2007).

55 Esta região, segundo Silva (2000), foi povoada por imigrantes italianos que chegaram no fim do Século XIX, ocupando as áreas montanhosas, dedicando-se às culturas do milho, arroz, feijão, mas principalmente ao plantio de café, que se transformaria na principal base econômica do sul do estado. Entretanto, a crise do café em meados do século passado e a falta de alternativas provocaram a decadência da região. Desta forma a população viu-se privada de sua principal fonte de renda, consequentemente passou a enfrentar uma grave crise social, marcada pelo êxodo e desemprego. Também porque a monocultura fez com que os agricultores não buscassem outras alternativas econômicas para prover seus sustentos.

sociais da região e das mazelas existentes em relação às necessidades mais básicas para a sobrevivência, entre tantos problemas encontrados pelo cura, estava a escola, muito distante da realidade local⁵⁶. Concluiu que era necessário criar outra opção escolar para os jovens rurais.

Cabe destacar a visão do religioso sobre a importância do envolvimento comunitário na busca de soluções para os seus problemas. Esta noção em relação ao desenvolvimento local estava presente nos movimentos sociais e de educação popular da década de 1960. Mas o regime militar marcou profundamente esses movimentos, através de forte repressão, perseguição e extinção de inúmeras destas iniciativas. Com o regime autoritário, a visão prevalecente passou a ser a integração do país ao capitalismo global. No processo, a educação voltada para o meio rural também se pautou nesta perspectiva⁵⁷.

A modernização do campo passou ser a tônica dos defensores deste pensamento. Defendiam a implementação de políticas públicas como forma de superação do atraso cultural e socioeconômico do meio rural. Graziano da Silva (1985) denominou este processo de “modernização conservadora”, na qual o grande capital se aliou ao latifúndio, com a participação ativa do Estado. Goodman, Sorj e Wilkinson (1985) dizem que o objetivo da “modernização conservadora” foi transformar o latifúndio em símbolo da agricultura “colonial” numa empresa capitalista. Desta forma verifica-se o objetivo de integrar o meio rural ao processo de produção do modo de produção capitalista, sem alterar a estrutura agrária do país.

Segundo Silva (2003), para integrar o mundo rural ao projeto vigente de sociedade, a educação desempenharia uma função primordial. Caberia à escola garantir os princípios básicos como o desenvolvimento de uma educação voltada para os problemas do meio em que a aprendizagem se realiza, oferecendo oportunidades iguais a todos num ensino geral básico com formações específicas. Para atingir esses objetivos, houve treinamento de professores, a integração da escola à comunidade, adaptação de currículos,

56 Conforme Silva (2000), o padre expõe sua opinião a respeito da escola encontrada na região da seguinte maneira: “descobri que a escola que havia não prestava [...] compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria perdendo o meu tempo, formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimentos, mas que não servia para uma ação transformadora” (MEPES, apud Silva (2000, p. 81).

57 Para saber mais, ver Freitas (2007), Kolling (1999), Molina (2006) e outros.

programas e calendários escolares de acordo com a região, cursos secundários profissionalizantes, entre outros. Através dessas medidas, acreditava-se que seria possível amenizar os problemas da escola rural, como a repetência, a evasão, o êxodo de jovens rurais na busca de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida na cidade, que acabavam contribuindo para aumentar a massa desempregada, devido ao baixo nível de escolaridade da população migrante.

Esse era o contexto quando tiveram início as primeiras experiências de EFAs no país. Para Silva (2000), as concepções orientadoras das políticas educacionais da época enfatizavam uma educação alicerçada na realidade dos jovens e nas condições da agricultura. É desta maneira que os princípios pedagógicos das MFRs encontraram um caminho favorável para o seu surgimento no Brasil. No início, o projeto contou com o empenho pessoal do padre italiano Humberto Pietrogrande, que conhecia as experiências das EFAs italianas.

O objetivo do pároco era realizar um trabalho pastoral e social no Estado do Espírito Santo, na década de 60. O padre veio atuar em uma região agrícola, de descendentes de imigrantes italianos, no sudoeste Capixaba, que passava por uma grave crise econômica e social. O sacerdote, vendo a possibilidade de adaptação do projeto, iniciou uma discussão, juntamente com os agricultores e a comunidade em geral, para criação de uma Escola para os filhos destes. A partir desta discussão, surgiu a primeira Escola Família Agrícola (EFA), no ano de 1968, e recebeu esse nome devido à influência italiana.

Para dar suporte à criação das EFAs, foi criado paralelamente, no mesmo ano, o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), com poderes para representar e defender os interesses e aspirações dos agricultores da região. Objetiva promover a formação integral dos jovens rurais e familiares em seus aspectos socioeconômicos e espirituais, sendo uma entidade de promoção social, voltada para ações na área da educação, saúde e ação comunitária do meio rural daquele Estado (NOGUEIRA, 1999).

Desta forma, conforme Queiroz (2004), sob a coordenação do MEPES, tiveram início as atividades educacionais das três primeiras EFAs do Brasil, nos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Anchieta, todos no Estado do

Espírito Santo. Nesta fase inicial, em virtude da proximidade de seus fundadores com a Igreja Católica e sindicatos de trabalhadores rurais, o movimento contou com o apoio de profissionais italianos (um educador, um sociólogo e uma economista) na criação das EFAs e no plano de desenvolvimento regional.

Em relação aos aspectos pedagógicos, enfatiza Silva (2003), houve uma combinação entre o modelo italiano e o francês. Quanto aos instrumentos pedagógicos, foram adotados os franceses, enquanto os objetivos de formação, organização e funcionamento foram os italianos. Nesta fase inicial da experiência, as vagas eram ofertadas aos jovens rurais sem limites de idade e escolaridade. O período de formação durava dois anos e o ritmo de alternância era de 15 dias na EFA e 15 dias na propriedade. Em 1971, o ensino foi regularizado como 5ª e 6ª série do ensino fundamental básico de técnico agrícola. A certificação não era reconhecida pelo Estado, pois essa não era a principal preocupação, o objetivo era oferecer uma formação inicial em agropecuária. Este quadro muda a partir de 1974, com a autorização do Estado para todas as EFAs funcionarem na qualidade de Curso Supletivo, o que possibilitava a conclusão do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.

A partir de 1973, as EFAs se expandiram intensivamente não somente dentro do Espírito Santo, como também na Bahia, Minas Gerais e outros Estados. Em 1976, conforme Silva (2000), foi criada a primeira EFA de Ensino Médio de técnico em agropecuária; nos anos seguintes várias EFAs foram surgindo Brasil afora, com ensino nessa modalidade, e outras para os egressos do Ensino Fundamental das Escolas-Família.

Em virtude da expansão do projeto para outros Estados e regiões do país, surgiu a necessidade de uma maior articulação e união entre os mesmos, com vistas a superar não somente o isolamento, mas também garantir a aplicação e a homogeneização de seus princípios. Em Assembléia Geral, realizada no município de São Mateus, Norte do Estado do Espírito Santo, após ampla discussão entre as Associações mantenedoras das EFAs, foi criada a União Nacional.

Por ocasião da realização desta primeira assembléia geral de todas as EFAs do país, foi criada, em 11 de março de 1982, a União Nacional das Escolas-Família Agrícolas do Brasil (UNEFAB), cujo objetivo principal era o de

coordenar as atividades e defender os interesses das entidades vinculadas, bem como assessorar a implantação de novas iniciativas, entre outros. Caracterizava-se como:

“Uma organização não-governamental e sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, regida por um Estatuto Social aprovado em Assembleia Geral, registrada no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), a serviço das Escolas Família Agrícola e outras entidades educativas que adotam os mesmos princípios pedagógicos. [...] Com a Missão de articular ações, parcerias, formular políticas, facilitar o intercâmbio e outras atividades afins, a partir das demandas das associações locais e regionais, em vista de promover, por meio das Escolas Família Agrícola, o desenvolvimento sustentável e solidário do campo, através da formação dos jovens e suas famílias, dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância”. (UNEFAB, s/d).

No fim da década de 1980, conforme Silva (2000), houve uma ampla expansão das experiências para diversos Estados brasileiros, bem como uma grande diversificação na condução da gestão escolar, indo desde a completa dependência do poder público local à administração compartilhada via associação de agricultores. Além disto, as EFAs do Espírito Santo tiveram autorização do Conselho Estadual de Educação para substituir o regime de suplência pelo regime seriado no Ensino Fundamental. Nesse mesmo Estado, surgiram algumas experiências dentro de assentamentos rurais de Reforma Agrária, iniciando atividades educativas formais – as Escolas Populares Rurais de nível fundamental (5^a a 8^a série) –, fomentadas e orientadas pelo MST (Movimento dos Sem-Terra), que utilizam “parcialmente” a Pedagogia da Alternância e têm uma ampla participação popular em sua estrutura (ZAMBERLAN, 2003).

Paralelamente, a UNEFAB aos poucos foi assumindo o papel antes desempenhado pelo MEPES e conquistando sua autonomia em relação ao mesmo. De acordo com Silva (2003), na busca desta desvinculação, foi criada uma equipe pedagógica nacional, antes vinculada ao MEPES, responsável pela elaboração de planos de formação regionalizados em cada Estado. A partir da conquista da autonomia, foi possível a aproximação do movimento das EFAs com as experiências francesas de MFRs, resgatando, desta forma, os

princípios originais da proposta de formação. Atualmente, com o fortalecimento da UNEFAB, o MEPES tornou-se apenas uma regional da UNEFAB⁵⁸.

No início dos anos de 1990, segundo Begnami (2003), a UNEFAB passou por um período de reestruturação, após uma crise institucional. A partir deste momento, começou uma fase de articulação e interação entre grupos-rede de EFAs de diversas partes do país. Esta fase foi marcada pela intensificação dos contatos e articulações, em nível nacional e regional, tendo em vista a ampliação do poder político das Associações. Nesta etapa é estruturada a formação inicial dos monitores, através da EPN (Equipe Pedagógica Nacional).

Nesta fase, com base em Begnami (2003), a UNEFAB é uma Rede nacional composta por doze Associações Regionais que agrupando as EFAs em nível estadual. Atualmente existem doze regionais: o MEPES e a RACEFFAES (Rede das Associações de Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo); a Associação das Escolas Comunitárias e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) congrega trinta e duas unidades; a Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT) conta com oito unidades; o Estado do Espírito Santo, agrega as Escolas Famílias Agrícolas, o MEPES e as “autônomas”, totalizando trinta unidades; a Associação das EFAs de Rondônia (AEFARO) possui seis Centros; a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA) tem dezoito unidades; a Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (RAEFAP) conta com seis Centros; a Associação Potiguar das Escolas Famílias Agrícolas (APEFA) tem duas unidades em funcionamento; a Associação das Escolas Famílias Agrícolas (AEFAPI), com doze EFAs no Piauí; a Rede das Escolas Famílias Agrícolas do Semi-Árido (REFAISA) juntando os Estados da Bahia e Sergipe somam oito unidades; a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) possui vinte unidades. O Instituto Belga de Nova Friburgo/Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Rio de Janeiro (IBELGA/ACEFFARJ) no Rio de Janeiro, agrega três unidades; a Fundação Agrária do Tocantins e Araguaia (FATA) é composta por três unidades.

58 Para saber mais sobre a UNEFAB, MEPES e o movimento das EFAs no Brasil, ver Silva (2000 e 2003) e Queiroz (2004).

Segundo os dados da UNEFAB (2009), atualmente há cerca de cento e quarenta e nove EFAs e ECORs em funcionamento e outras quarenta em fase de implantação. As EFAs atendem cerca de vinte mil jovens diretamente e aproximadamente cem mil agricultores em suas comunidades. A cada ano, em torno de quatro mil alunos ingressam nas EFAs, filhos de pequenos agricultores, meeiros, assalariados agrícolas e de assentamentos rurais. Para atender esta demanda, as EFAs contam com o trabalho de oitocentos e cinquenta monitores contratados pelas entidades. As Escolas Família Agrícola ao longo do tempo formaram mais de cinquenta mil jovens, dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, integrando em torno de três mil comunidades rurais.

O sistema de alternância adotado pelas EFAs varia de acordo com o tipo de reconhecimento obtido em cada Estado junto aos Conselhos Estaduais de Educação. Desta forma, o ritmo da alternância pode ser de uma semana na EFA e uma semana na propriedade, ou uma, duas ou três semanas na propriedade, mantendo como critério de ingresso, para os jovens de ambos os sexos, a idade mínima também varia conforme o nível de ensino de cada experiência.

Os grandes desafios das EFAs, segundo Begnami (2003), dizem respeito à sustentabilidade financeira e a sua autonomia, pois se por um lado existe a dependência do poder público, por outro a luta é para não perder a autonomia administrativa e pedagógica de cada experiência. Todavia, a manutenção das EFAs sempre foi problemática; as primeiras experiências foram mantidas, quase exclusivamente, com recursos de Organizações Não-Governamentais – ONGs – do exterior. Entretanto, com o aumento do número de EFAs, as parcerias com o poder público municipal e estadual são cada vez mais frequentes e os repasses, feitos via subvenção social, são limitados e muitas vezes descontínuos.

As receitas das EFAs variam de região para região. Silva (2000) relata que, em Minas Gerais e na Bahia, o poder público estadual tem uma participação reduzida, onde as prefeituras municipais colaboram com a maior parte dos gastos. No Estado do Espírito Santo, o governo estadual participa através de convênio na contratação e treinamento dos monitores. Em Rondônia, os agricultores colaboram com 60% dos recursos de manutenção.

Para a UNEFAB, o modelo ideal de sustentabilidade financeira das EFAs é uma divisão de 50% para as prefeituras, 20% para as associações e 30% dos recursos provenientes de fontes diversas.

No começo da década de 1980, teve início o movimento das CFRs no Brasil, com a implantação das primeiras experiências na Região Nordeste. Cabe ressaltar, no entanto, que as Casas nasceram e se desenvolveram totalmente desvinculadas das EFAs, constituindo desta forma um outro movimento, vinculado diretamente ao movimento internacional das MFRs e sob orientação direta da UNMFREO da França.

A implantação do projeto no Brasil, segundo Silva (2003), aconteceu por ocasião de uma viagem à França, feita por técnicos brasileiros ligados ao Ministério da Educação e de diversas Secretarias Estaduais de Educação, em 1979. Na oportunidade, tiveram os primeiros contatos com as experiências de MFRs francesas, despertando o interesse do grupo. Esses contatos iniciais possibilitaram a vinda, pela primeira vez, de um assessor pedagógico da UNMFREO ao Brasil, em 1980, tendo por objetivo divulgar a proposta da pedagogia da alternância e incentivar a criação de MFRs no País. Os primeiros contatos estabelecidos foram com autoridades da Região Nordeste, principalmente com representantes da SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), que na época desenvolviam inúmeros programas voltados para a educação, entre eles o Programa do Polonordeste. As primeiras experiências surgiram nesta Região (ESTEVAM, 2001).

Desta forma, em sua fase inicial, a implantação das CFRs contou com a participação direta da UNMFREO, e também teve o apoio de diversos programas de desenvolvimento do governo federal, como o Polonordeste, o Promunicípio, o Edurural e o Pronasec. Ressalta-se o Projeto Nordeste financiado pelo Banco Mundial durante os anos de 1980, que tinha a concepção e as diretrizes educacionais definidas por essa instituição. O objetivo desses programas era promover a educação e a vida comunitária, a educação de adultos, entre outros. Desta maneira, o governo centralizava os recursos no âmbito federal e descentralizava a responsabilidade do sistema educacional para os municípios. Este modelo foi adotado por vários países da América Latina (QUEIROZ, 2004).

Esses programas marcaram a década de 1980 e possibilitaram o surgimento das primeiras experiências de CFRs no Brasil. A primeira surgiu no município de Arapiraca, no Estado de Alagoas, em 1981, e a segunda no município de Riacho das Almas, Estado do Pernambuco, em 1984. Estas experiências tiveram curta duração, devido a uma série de problemas, conforme o relato do assessor pedagógico da UNMFREO no Brasil, Pierre Gilly:

“A primeira experiência de CFR no Brasil foi em Alagoas, em 1981, na cidade de Arapiraca. Esta experiência recebeu apoio da França, através de minha assessoria, para formar os monitores, fazer a pesquisa participativa, para criar uma associação e fazer o plano de formação. A associação trabalhou muito ligada à Cooperativa CAPIAL. Como a única produção local era o fumo de corda, nós fizemos um trabalho junto com a equipe da Cooperativa e da EMATER com apoio da SUDENE – projeto POLONORDESTE. A equipe da Cooperativa e da associação da CFR era a mesma. Mas como todos os jovens e as famílias envolvidas na CFR eram convencidos de comercializar o fumo com a cooperativa e não com os comerciantes locais, no quarto ano de atividades, eles (os comerciantes) mataram o Presidente da Cooperativa e o Secretário da associação. Parece que o matador recebeu um carro para fazer o trabalho. A CFR fechou. Essa é a realidade de Alagoas. Durante anos fui proibido, pela SUDENE, de ir a este Estado. Em Pernambuco nós iniciamos uma CFR em Riacho das Almas, em 1984. A esta experiência acompanhei de longe, a cada um ano e meio ia lá, mas os monitores ao invés de fazer o que estava previsto; pouco a pouco transformaram o projeto numa escola quase tradicional. Então o prefeito me disse: ‘eu não vou ajudar uma organização que está fazendo um trabalho que não é o papel dela’, e a CFR fechou em 1990”. (Pierre Gilly apud ESTEVAM, 2001, p. 57).

Depois destas tentativas frustradas na Região Nordeste, todavia essas experiências se constituíram como base de inspiração para a implantação na Região Sul do país. Notoriamente, cabe destacar o caso da CFR de Riacho das Almas, que serviu de referência para a implantação das primeiras Casas Familiares, mais especificamente, as CFRs do Estado do Paraná. Segundo a Coordenadora Pedagógica da ArcafarSul: “algumas pessoas foram visitar, entre elas estavam neste grupo o Antenor Dal Vesco e o Poloni⁵⁹ e foram visitar uma CFR em Riacho das Almas em Pernambuco”.

O primeiro contato entre autoridades paranaenses e da UNMFREO foi em meados da década de oitenta, em função de um Seminário Franco-

59 Antônio Leonel Poloni, na época era o prefeito e Antenor Dal Vesco o secretário de Agricultura de Barracão - PR.

Brasileiro realizado na cidade de Curitiba – PR. Este evento proporcionou o encontro entre Pierre Gilly e Euclides Scalco⁶⁰, na época chefe da Casa Civil do Governo do Estado do Paraná. A partir disso, foram realizadas várias ações com o objetivo de divulgar e possibilitar a implantação do projeto no Estado. O trabalho de mobilização envolveu agricultores e lideranças locais, e foi desenvolvido especificamente na região sudoeste do Paraná – primeiramente no município de Santo Antônio do Sudoeste, em 1986 e, no ano seguinte, em Barracão, município sede da ARCAFARSUL⁶¹.

Em 1986, conforme Nogueira (1999), Antônio Leonel Poloni exercia o seu primeiro mandato de prefeito em Barracão. Euclides Scalco, que também era da região, repassou documentos relativos às MFRs francesas e da CFR de Riacho das Almas - PE. O prefeito ficou interessado no projeto e, no ano de 1987, após contatos com Pierre Gilly, viajou a Riacho das Almas para conhecer a experiência. Depois de seu retorno, deu início ao processo de conscientização de lideranças que se agregaram à proposta, possibilitando, assim, a implantação das duas primeiras Casas Familiares Rurais no sudoeste paranaense. Essas lideranças, posteriormente, viriam a criar e compor a ARCAFARSUL. Outro acontecimento importante na mesma década foi a realização, em 1988, de uma sessão pedagógica de formação de monitores, em Barracão, que contou com a participação de um dos principais mentores da Pedagogia da Alternância, Daniel Chartier, na época Diretor do Centro Pedagógico de Chaingy, na França.

Foi através destes contatos que as relações entre a UNMFREO e as lideranças paranaenses se estreitaram e possibilitaram o desenvolvimento de ações visando à efetivação do projeto na região. Cabe ressaltar que foi a partir destes contatos que Pierre Gilly passou a frequentar a região de maneira mais efetiva, vindo uma vez por ano e permanecendo em média um mês por ano na

60 - Segundo Nogueira (1999), Scalco conhecia as MFRs francesas desde o início dos anos setenta, em razão de uma visita à França e da participação em treinamentos efetivados a um grupo de pessoas interessadas em implantar este tipo de projeto na Região Sul do Brasil. Nessa época, ele era o presidente de uma associação de agricultores no município de Francisco Beltrão, sudoeste paranaense. Nesse mesmo período, convidou um casal de franceses para fazer palestras e divulgar as MFRs, na região, embora o trabalho não tenha obtido sucesso e os franceses tenham retornado a seu país, foi a primeira tentativa de implantar o projeto na região.

61 - Segundo a ARCAFARSUL (2008, 2009 e s/d), a primeira associação criada foi no município de Santo Antônio, mas a primeira CFR implantada foi a Casa Familiar Rural de Barracão. Com o desmembramento da comunidade de Bom Jesus, local -sede da CFR de Barracão, o município ficou sem a CFR que agora pertence ao novo município de Bom Jesus do Sudoeste.

região. A permanência do assessor pedagógico tinha por objetivo realizar a formação dos primeiros monitores, organizar as associações, reunir-se com os pais, lideranças e formar as parcerias. Depois desta fase, um acordo de cooperação técnica foi firmado entre as MFRs francesas e a Secretaria Estadual de Educação do Paraná. A partir deste período, Gilly permaneceu definitivamente na região para assessorar a implantação do projeto.

Destas parcerias surgiram as duas primeiras experiências: em 1989, em Barracão e em 1990, no município de Santo Antônio do Sudoeste (NOGUEIRA, 1999). Todavia, uma ação que merece destaque aconteceu a partir de 1991: o Governo do Estado do Paraná passou a apoiar o projeto oficialmente, através do setor de Ensino de Técnico Agrícola, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e à FUNDEPAR (Fundação para o Desenvolvimento do Estado do Paraná). Esta parceria com o Estado possibilitou a rápida expansão do projeto para todo o território paranaense.

Após a implantação no Paraná, a experiência foi desenvolvida em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Devido à expansão do número de projetos, surgiu a necessidade de criar uma coordenação geral para dar suporte à implantação, à manutenção e ao acompanhamento. E em 1991, foi criada a Associação de Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFARSUL). Além de suas atividades de capacitação de monitores e lideranças, a entidade tem celebrado convênios de cooperação técnica e financeira com outras associações, órgãos públicos nacionais e internacionais.

Em 1992, a ARCAFARSUL⁶² estabeleceu um convênio com o Governo Francês e as ONGs europeias, lideradas pela UNMFREO, o que possibilitou o desenvolvimento rápido do programa das CFRs brasileiras. O convênio realizado durou de 1992 a 1995⁶³. O objetivo principal foi implantar, a médio e

62 - Segundo a ARCAFARSUL (2008), a entidade foi fundada em 08 de Junho de 1991, em Barracão, no sudoeste do Estado do Paraná. Está instituída como uma associação cultural e beneficente, que tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens agricultores, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem, proporcionando uma formação integrada com a sua realidade. Pretende, assim, oferecer condições para a inserção desses jovens na sua comunidade e com isto proporcionar novas oportunidades, geração de renda, inclusão social, qualidade de vida, cidadania e dignidade. A sua missão é: Representação, assessoramento e qualificação das Associações das CFRs e do Mar, buscando o desenvolvimento sustentável e solidário da agricultura familiar e da pesca artesanal, pela Pedagogia da Alternância, para a Educação do Campo, em benefício da sociedade.

63 O Programa de Desenvolvimento das CFRs, no Brasil, previu recursos em torno de 43.155.000 F, sendo 94,5% a cargo do governo brasileiro, e 5,5%, financiamento de organizações internacionais. O

longo prazo, mudanças no meio agrícola brasileiro, principalmente nas regiões de maior concentração de agricultura familiar. O convênio tinha objetivos assim definidos:

“Multiplicar as informações sobre os fundamentos das Casas Familiares Rurais (estrutura associativa e pedagogia da alternância); - favorecer a criação de equipes de responsáveis, ajudando-as a assumir suas diversas funções associativas; - capacitar os monitores (...); - elaborar os documentos; - favorecer e procurar o engajamento de diferentes setores do meio rural nas ações de formação da CFR; - sustentar as novas associações de CFR dentro de todos os Estados e ajudar a criar um sistema associativo de CFR, nos diferentes Estados; - encorajar as negociações necessárias ao reconhecimento oficial das associações (...);- engajar diferentes responsáveis locais na formação dos jovens e dos adultos para o suporte de seus projetos de instalação, em particular na escolha de produções para uma suficiência alimentar”. (UNMFREO, in NOGUEIRA, 1999, p. 22).

Um desses acordos estabelecidos resultou, em 1994, num convênio com o Governo do Paraná através de diversas Secretarias no “Programa Casa Familiar Rural”, cujo objetivo era apoiar a implantação do projeto no Estado. Em 1995, por ocasião da troca de Governo, o programa passou a se chamar “Escola no Campo – Casa Familiar Rural”. Além da mudança no nome original, houve a troca da coordenação e uma reorganização estrutural do programa.

As ações de formação e divulgação do projeto, segundo Nogueira (1999), seriam realizadas com a vinda do assessor pedagógico da França. Além desta garantia, o convênio previa recursos para o desenvolvimento das atividades, tais como veículo, escritório e outros. No convênio havia a previsão de implantar 67 CFRs no Brasil, cinco na região Amazônica, oito no Nordeste, uma no Centro-Oeste e cinquenta e três na região Sul, sendo trinta delas no Estado do Paraná, o que evidencia a expansão dessa alternativa de intervenção no meio rural do Estado em questão.

As Casas Familiares Rurais do Paraná, além do apoio governamental, recebem outros incentivos de organismos internacionais, como é o caso da DISOP/SIMFR⁶⁴, uma ONG Belga que apoia projetos baseados na pedagogia

período da missão internacional estava previsto para ser efetivado de junho de 1993 a junho de 1995 (NOGUEIRA, 1999, p. 22).

64 O DISOP se define como um instrumento de solidariedade entre os povos, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, para o fortalecimento da organização da sociedade civil, para a conservação ambiental e para a afirmação dos direitos humanos, das comunidades e dos cidadãos excluídos do processo de desenvolvimento do terceiro mundo. O apoio do DISOP e, mais especificamente, da ONG belga SIMFR (Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de

da alternância. O DISOP é reconhecido pelo apoio às iniciativas a projetos de desenvolvimento local e regional. Esta parceria garantiu a articulação com as experiências francesas de MFRs. Enfim, o desenvolvimento das CFRs no sul do país recebeu o apoio da UNMFREO, através desses convênios, para acompanhar as atividades de implantação e desenvolvimento do projeto, contribuindo também na realização de cursos técnicos para monitores, lideranças e na elaboração de materiais pedagógicos, fruto desta parceria entre UNMFREO e a ArcafarSul⁶⁵ (SILVA, 2003).

Com a expansão no Paraná, segundo Nogueira (1999), o projeto foi oficializado em 1994, através do Decreto nº 3.106 de 14 de março de 1994. O apoio estabelecido foi na forma de subvenções, tendo por metas: auxiliar na difusão do programa; assessoria técnica e acompanhamento às comunidades que desejassem participar do programa; encaminhamentos burocráticos; implantação, construção e manutenção das unidades; obtenção de material permanente, equipamentos, veículos e materiais de consumo; impressão do material didático; contratação de pessoal (monitores, secretária e governanta); capacitação e formação de recursos humanos; realização de cursos e palestras para jovens matriculados nas CFRs, e elaboração de currículo mínimo, juntamente com associações, para oficialização junto ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Com o processo de formalização do projeto, em abril de 1995, o número de CFRs em funcionamento elevou-se para dezesseis e havia quinze em processo de implantação (NOGUEIRA, 1999).

O convênio celebrado entre as duas organizações – a ARCAFAR/Sul e a UNMFREO – e que possibilitou a permanência do assessor pedagógico no Brasil, findou em 1995. Entretanto, visando à continuidade dos trabalhos desenvolvidos, um novo acordo foi firmado, desta vez com a Embaixada da França, que garantiu a permanência de Pierre Gilly no Brasil por mais um ano, agora como funcionário da ARCAFARSUL. Esta permanência proporcionou a continuidade das atividades de formação de monitores e de responsáveis pelas associações das CFRs. Desta forma foi possível dar sequência ao projeto e ao

Formação Rural), data desde a fundação dos primeiros CEFFAs no Brasil. Atualmente nas Regiões Norte e Sul do Brasil, tem apoiado o trabalho desenvolvido pela UNEFAB e as ARCAFARes. O objetivo principal da entidade é que, durante o processo formativo no CEFFA, os jovens rurais elaborem um projeto profissional que contribua tanto para seu desenvolvimento pessoal quanto para o desenvolvimento de seu meio (DISOP, 2008).

65 Atualmente o assessor pedagógico está trabalhando nas CFRs do Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste.

mesmo tempo capacitar uma equipe de formadores. Com o fim do acordo com a Embaixada, um novo convênio foi realizado, com a SUDENE, deslocando o assessor do sul do país para atuar nas regiões Norte e Nordeste do país, através do programa PNUD/PRONAF⁶⁶, com o objetivo de organizar e implantar as experiências de formação por alternância naquelas regiões e implantar a ARCAFARNORTE/NORDESTE⁶⁷.

A ArcafarSul tem um convênio com o SIMFR, que vigorou até 2010. Depois deste período, o convênio será feito com países do continente africano, para desenvolver projetos naqueles países. Depois de 2010, conforme a ideia é buscar outras parcerias, porque o Estado do Paraná repassa três milhões de reais⁶⁸. Esse recurso é para contratação de monitores e não pode ser utilizado para custear outras despesas.

Ainda em relação à ArcafarSul(1991), com base no Art. 2º, parágrafo 1º de seu estatuto,

“tem como objetivo a coordenação de um trabalho filantrópico a fim de promover, desenvolver e oportunizar aos jovens, de ambos os sexos, a permanência no meio em que vivem, proporcionando uma formação integrada as suas realidades, oferecendo condições para sua inserção na comunidade, e com isto proporcionar novas oportunidades, geração de emprego, inclusão social, qualidade de vida, cidadania e dignidade”.

Além disso, as Associações Regionais têm por meta a organização e a padronização no processo de formação por alternância das CFRs e estão em funcionamento no Brasil. A ArcafarSul (1991), como já foi destacado, tem sua

66 De acordo com Gilly, a sua chegada oficial ao Brasil aconteceu em 1993: “Nós chegamos ao Brasil em novembro de 1993, com um contrato da Comunidade Europeia e Itamaraty e com participação de diversas ONGs e a Fundação Mundial das Maisons Familiaes Rurales. Contrato para três anos. Por isso, depois eu trabalhei na UFPE e na SUDENE por um ano e meio no Recife. Desde 1999 estou no MDA, trabalhando no PRONAF” (GILLY, apud ESTEVAM, 2001).

67 No Norte do país a Casa Familiar mais antiga é a de Medicelândia-PA. Nesta região o projeto conta com o apoio dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, prefeituras e órgãos do governo federal, com o apoio da SUDENE e PRONAF.

68 Conforme a Coordenadora Pedagógica, no Paraná o governo repassa anualmente R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) para a ArcafarSul contratar os monitores e prestar assessoria para as CFRs do Estado. Os recursos são repassados à ArcafarSul através da Secretaria Estadual de Educação. A seleção dos profissionais a serem contratados é feita pela associação local de cada CFR, por intermédio de uma assembleia da associação de pais que indica o profissional, registrado numa ata que é encaminhada para a ArcafarSul providenciar a contratação.

sede no município de Barracão – PR e a ArcafarNorte/Nordeste, no município de Altamira – PA.

Todavia, a ArcafarSul, com o objetivo de agilizar e coordenar os trabalhos e para atender as especificidades de cada Estado, foi desmembrada em três: Arcafar Paraná, Arcafar Santa Catarina e Arcafar Rio Grande do Sul. Cada uma desenvolve o trabalho dentro de seu Estado e cabe à ArcafarSul⁶⁹ representar a região. A função das Arcafares estaduais é representar apenas nas discussões internas e a ArcafarSul continua existindo para tratar das questões comuns aos três Estados.

Atualmente, em nível nacional, houve uma estabilização no número de CFRs nas regiões já implantadas. A exemplo do que ocorreu no sul, existe a previsão de expansão do número de projetos nas regiões Norte e Nordeste. Este aumento no número de CFRs está ligado à participação efetiva de órgãos públicos em todas as esferas (federal, estadual e municipal) e entidades locais, bem como à presença de ONGs internacionais que colaboram com manutenção e apoio nas experiências voltadas para o desenvolvimento rural. No momento, estão em funcionamento no país 88 experiências. O Estado⁷⁰ com maior número de CFRs é o Paraná, com 39; o segundo é Santa Catarina, com 22, e o terceiro é o Pará, com 12.

Cabe ressaltar que, no sul do país, segundo a ArcafarSul (2008), existem 69 Casas Familiares em funcionamento nos três Estados. O projeto já formou 7.800 jovens, em toda a sua trajetória na região, e 3.200 estão em processo de formação. O número de famílias atendidas são um total de 2.500, numa área de abrangência de 350 municípios atendidos. O quadro de pessoal para atender esta demanda conta com 345 monitores vinculados diretamente ao projeto.

69 Conforme Milani: “a ARCAFARSUL representa os três estados do Sul, com seu estatuto, sua diretoria, tudo direitinho e as ARCAFARes estaduais representam cada um dos Estados. Esta divisão foi criada porque a ARCAFARSUL sozinha não contemplava as peculiaridades de cada Estado. (...)” (ESTEVAM, 2001, p. 62). Cabe ressaltar que no Paraná ainda não existe a ARCAFAR estadual. Em Santa Catarina, em 2003, foi fundada a ArcafarSC e no Rio Grande do Sul existe a ArcafarRS criada no mesmo período.

70 Conforme a Coordenadora Pedagógica, no Paraná há 39 CFRs e mais a solicitação para abertura de 22 CFRs. “Mas a intenção é não deixar abrir mais, para primeiro organizar bem as que estão em funcionamento”. Em Santa Catarina, segundo o Coordenador estadual: “Hoje nós temos 20 CFRs e 2 CFM, são 22 CFR/M no total”.

Na atualidade, o movimento de formação por alternância passa por uma fase de aproximação entre as experiências. Conforme a UNEFAB (2008), essa ação objetiva fortalecer o movimento e aglutinar força política para defender a Pedagogia da Alternância, promover o intercâmbio entre as experiências e buscar soluções comuns de seus problemas. Para isso, a UNEFAB e as ARCAFARes vêm estabelecendo parcerias entre si e com outras redes que trabalham a mesma proposta pedagógica de formação. Esta articulação visa ao fortalecimento e à ampliação do trabalho das escolas que utilizam a alternância, para dar maior visibilidade ao projeto e conquistar mais espaços. Para que essa ideia se concretize, as duas instituições têm estreitado o seu relacionamento institucional, através de diversas ações, tais como reuniões, encontros, contatos, troca de materiais, visitas, entre outras. A meta é estabelecer o diálogo na diversidade das experiências, buscar os pontos em comum e com isso enriquecer mutuamente, respeitando as especificidades e diversidades de cada rede. O ponto de partida desta aproximação surgiu da necessidade de apresentar uma proposta comum das EFAs e CFRs ao governo federal para o reconhecimento nacional da Pedagogia da Alternância.

Segundo a UNEFAB (2008), o resultado desta aproximação entre as redes já possibilitou a realização de várias atividades em comum: a realização de inúmeros encontros e reuniões entre as duas diretorias; a elaboração de um documento comum das EFAs e CFRs; o intercâmbio de monitores e confecção de materiais pedagógicos conjuntos; a definição do nome CEFFAs para designar todos os Centros de Formação que trabalham com a Pedagogia da Alternância no Brasil; a participação de uma pessoa da ARCAFARSUL na Equipe Pedagógica Nacional da UNEFAB e a participação de duas pessoas da ARCAFARSUL no Curso de Mestrado da UNEFAB que foi realizado em parceria com a Universidade de Tours – França, a Universidade Nova de Lisboa, SIMFR e a Universidade Católica de Brasília; a discussão e aprovação do Programa Jovem Agricultor Empreendedor junto ao MDA; a contratação de um representante dos CEFFAs para integrar a equipe da Secretaria Nacional da Agricultura Familiar em Brasília; a formação do Grupo de Representação dos CEFFAs; a participação nas discussões e debates sobre a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo que foram já aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação; a participação na elaboração do Plano

Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, que está em fase de discussão.

Em relação a esta articulação entre as redes, conforme a UNEFAB (2008), a meta é consolidar ações e estratégias para o crescimento, sustentabilidade pedagógica, institucional e financeira dos CEFFAs no Brasil. Cabe ressaltar que não se trata da unificação das experiências, e sim da realização de trabalhos conjuntos sobre questões de interesses comuns a nível nacional, respeitando as especificidades e os espaços de atuação de cada rede. O objetivo é intensificar e ampliar o intercâmbio com instituições parceiras e promover o desenvolvimento do meio rural.

Essa aproximação já rendeu bons frutos: em 2006, a SECAD – MEC reconheceu a pedagogia da alternância como sistema de ensino, admitindo o período que o jovem fica na propriedade como sendo um espaço educativo.

V – A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA: UMA PROPOSTA DE CONTRAPOSIÇÃO A TEORIA CAPITALISTA DA MODERNIZAÇÃO

A pesquisa mostrou que a educação do campo foi historicamente atrelada à concepções elitistas e dominantes. De outro lado, na contra-mão das políticas oficiais, acumulou analfabetismo, baixa escolaridade da população (principalmente do campo), menosprezo pela cultura e o espaço e a decadência das condições de vida do homem, como expõe Buarque (1990). Decorre disto, uma evidente desigualdade histórica (social, econômica, cultural, educativa, política...), como expõe Frigotto (1999).

Esta discrepância origina uma dívida histórica, mas também, uma dívida de conhecimento. Principalmente porque os dados obtidos apontam para o fato de que as políticas públicas de educação no Brasil, evidenciam um desprezo pelo próprio espaço ao qual se propunham arranjar.

Ficou evidente que a realidade, nesta disputa, se apresenta como sendo, de um lado, uma educação elitista e para privilegiados, e de outro, a educação submetida ao poderio do capital. Resta a educação do campo, sem que se identifique atenção oficial.

Então, a linha de produção capitalista, que coloca em jogo uma necessidade de estabelecer uma política clara e específica para a educação nos seus diversos espaços, atrelada aos seus próprios ideais desenvolvimentistas, permite um aumento da exploração entre pessoas, originando a marginalização do trabalhador. Como consequência, o trabalhador é condicionado a uma situação de marginalização, tanto no espaço social e econômico, como no campo da educação.

Nesta disputa entre espaços, um conceito fundamental que estrutura as posições adotadas é o de desenvolvimento.

A noção de desenvolvimento, como vimos, é abordada de maneira diversa no pensamento econômico. A maioria dos autores que estudam o problema do desenvolvimento político e econômico, tem definido este conceito segundo suas próprias normas e critérios. Mais difícil ainda é precisar um conceito sobre educação e desenvolvimento (que é o que nos preocupa).

Segundo Akkari (1993 p. 12)⁷¹, citando Gautron, a relação educação e desenvolvimento, seguindo a literatura, está baseada sobre os seguintes princípios:

- O Desenvolvimento é visto como a capacidade de aumentar constantemente a produção dos bens servíveis;
- o Desenvolvimento é a capacidade de penetrar, de integrar, de formar e de enquadrar ao meio da administração as pessoas e de mobilizar recursos para este contexto;
- o Desenvolvimento é a capacidade de promover a participação produtiva de todos os setores da população para o funcionamento da economia e do sistema político.

A teoria dos recursos humanos, como diz Akkari (p.12, op cit) apresenta todos os aspectos da estratégia de desenvolvimento, que são vistos pelo Estado, como referentes às capacidades humanas conquistadas por um determinado tipo de educação. Daí se conclui que as políticas educacionais brasileiras sigam este mesmo trajeto, por uma razão óbvia: a de se crer que o saber é capaz de levar à modernização. Então, a educação se reveste de uma função automática de promoção do desenvolvimento social e econômico.

É importante ainda indagar, dentro deste contexto, conforme também se pergunta Akkari, seguindo o pensamento de Gautron (op cit), se a educação não será uma parte, ou mais, a conseqüência da riqueza econômica? Ou ainda, a relação entre educação e desenvolvimento é provavelmente uma relação dialética ou o princípio da educação é uma adaptação mútua? Page, citado por Akkari (op cit) diz que educação e economia estão implicadas em um processo contínuo de adaptação recíproca. Esta mesma hipótese foi perseguida desde o princípio, quando ficou demonstrado que o pensamento moderno segue um traçado histórico, indissociável do ideal de formação da sociedade capitalista.

Mas, como a questão de pesquisa é a de averiguar não só a “preferência” dos enfoques educacionais no espaço rural, mas também, se é

⁷¹A Tradução não é oficial, é nossa. A obra original, sem tradução para o português, está citada nas referências.

possível constatar alguma experiência pedagógica que supera a dicotomia anteriormente apontada, é importante recuperar uma questão fundamental feita no início:

A Pedagogia da Alternância (própria do modelo pedagógico das Casas Familiares Rurais) é um modelo pedagógico que é capaz de pensar a especificidade da educação do campo?

Antes de responder diretamente esta questão, cabe uma abordagem sobre a caminhada histórica do conceito de alternância. Ela nos ajudará a entender como várias propostas pedagógicas foram respondendo às questões sociais, e, como a Pedagogia da Alternância foi costurando uma postura de resposta tanto à educação, quanto às necessidades materiais da população em questão.

Sobre uma perspectiva histórico-crítica, a pesquisa sobre este assunto, impõe uma trama de análises aplicadas ao contexto histórico. Assim, a definição de alternância, indissociável de uma classificação taxonômica, faz intervir três noções essenciais: uma noção de escola, uma noção de meio e uma noção de trabalho.

Esta última noção se reveste, particularmente, de uma necessidade importante para entender a questão da educação do campo, principalmente pela sua indissociável e privilegiada aproximação com a prática. Ou então, pelo menos, porque os aspectos práticos da formação são essenciais para a preparação para o trabalho. Caso se negue isto, como o “sistema” poderia fundamentar a sua larga preocupação, de ontem e de hoje, pela formação profissional?

Fato é que a apreensão de uma atividade se funda sobre uma alternância entre a ênfase na teoria ou na prática, existente desde que o homem foi capaz de exercer uma atividade artesanal. Depois do Século XIV, quando se acentua a preocupação pela formação, é realçada uma consagração dissimulada da formação técnica, fortemente estabelecida a partir do século XVI, principalmente nos campos da agronomia, economia agrícola e contabilidade⁷². Charlton (1965) diz que é interessante notar que a aprendizagem é estabelecida, e considerada como existente, a partir de um

⁷²Sobre isto veja-se CHARLTON, K. *Education in Renaissance*. England, Ed. H. Perkin, London, 1965.

caráter informal, limitando-se a repetição de gestos e de técnicas transmitidas oralmente.

Portanto, a partir da idade média, surge uma experiência que se insere diretamente na nossa pesquisa. Após as grande invasões, as atividades urbanas crescem, aquecidas pelo comércio e pela diversidade de rotas comerciais. Algumas corporações, principalmente de trabalhadores manuais, entram neste campo, ganhando espaço no ideário capitalista⁷³ (CHARLTON, 1965). Contudo, o período pré-industrial, onde a atividade laboral era essencialmente artesanal e reprodutora de técnicas simples, e mesmo nas manufaturas, a noção de rentabilidade e de organização racional, vai aos poucos se associando a uma necessidade econômica. Este vai ser o espaço para o desenvolvimento da escola tradicional, que a partir do século XVI vai se voltar para a formação profissional atendendo às contingências morais e técnicas do período, bem alinhado no caminho de superação do modo de produção feudal. A partir daí se vai tecendo um arcabouço educacional cujo centro é gradativamente determinado pela preocupação econômica.

Uma primeira consideração que se opõe a estas ideias, é elementar, mas também fundamental, a saber: a educação não pode ser pensada como se existisse autônoma e independente da comunidade. Comunidade é vista nesta tese, não como simples aglomerado de pessoas, mas vai além passando pelos laços familiares, culturas, costumes, até seus aspectos mais elaborados de cultura, economia, política, saberes. Segue-se então que há uma imbricação profunda entre ambas. Assim, não é mais possível pensar a educação centrada num princípio mercadológico, já que nesta tese ela é percebida como sendo integrada ao meio comunitário. Desta consideração, podem fluir três elementos básicos para esta pesquisa:

- A educação garante seu sentido dentro do contexto de cada comunidade. Isto equivale a dizer que ela não se serve ao formalismo, nem científico, nem econômico. E que a transposição de um modelo, Europeu, por exemplo, ao Brasil, como historicamente se fez, ou do

⁷³Exemplo disto é o Compagnonnage, que surge na França no fim da Idade Média a partir de grupos de trabalhadores manuais de diversos tipos (sapateiros, pedreiros, construtores, marceneiros). Seus membros tinham a obrigação de viajar, aperfeiçoando-se em seu ofício (Tour de France).

meio urbano para o espaço do campo, não se estabelece sem lesionar a estrutura da comunidade, já que não olha às suas especificidades;

- garantido este primeiro pilar, fica assegurado um segundo princípio, o de que a tarefa de estruturação, crescimento e garantia da educação devem ser gestados pela comunidade. Isto não só reforça o embricamento entre educação e comunidade, como também evita os plágios epistemológicos educacionais;
- um terceiro elemento que vai centralizar o foco das exposições seguintes é o de que a pedagogia utilizada no meio rural deve primar por um método integrador entre educação e trabalho, vida escolar e vida familiar, educação e meio, sem que um seja subordinado ao outro.

Esta tríplice dimensão da educação – integração, meio e ação pedagógica específica – assim como a resposta à dissociação estabelecida entre o teórico e o prático, entre o estudado e o vivido, são os elementos de que se serve a Pedagogia da Alternância para dar sustentação à sua proposta de educação para o meio rural, como veremos a seguir.

1 . As Especificidades da Educação do Campo na Alternância

A prática alternante não é uma inovação recente, suas premissas levam à um período muito anterior. Para a validação do modelo tipológico desta pesquisa, seria necessário que os elementos históricos que o podem ligar à uma caminhada concreta da educação fossem centrados sobre elementos reais, muito mais do que sobre as teorias, que levam ao nosso sentido um volume de idealidades, sem muita comprovação.

No entanto, historicamente pareceu necessário ressaltar a contribuição da teoria cada vez que ela ajudava na compreensão da experiência realizada e de sua coerência histórica. É assim que o pensamento marxista, por exemplo, influencia de modo determinante, a experiência da escola socialista.

A história da educação, desde a antiguidade até a idade média, é discreta quanto aos propósitos de como se sucede a aprendizagem no sistema

alternante de teoria e prática. O que vemos é um caráter informal, que se limita a repetição de gestos e de técnicas transmitidos oralmente.

Pouco a pouco, a partir do século XVI, segundo Bourgeon (1979, p. 53) uma formação profissional rudimentar se instaura, advinda de pressões morais e técnicas dentro da escola clássica. No século seguinte Locke, consciente da necessidade de uma educação mais prática, propõe a construção de Workhouses (escolas do trabalho), onde crianças e jovens carentes recebiam formação profissional até o momento em que fossem capazes de ganhar a vida sozinhos (BOURGEON, p. 60).

Este modelo, em pouco tempo, assumiu uma função caritativa na Inglaterra acompanhada pela França, onde recebeu a designação de Hospital Geral e Escola de Caridade, esta última idealizada por La Salle (BOURGEON, p. 61).

A experiência de La Salle, diz Bourgeon (1979, p. 66) – ao contrário de outras práticas onde a formação teórica não se reportava à prática, tão pouco consolidava a complementaridade – enveredou na defesa de uma formação prática alternante. As matérias teóricas (ortografia e aritmética) estruturavam-se de forma a fornecer instrução elementar aos jovens, bem como para fornecer-lhes subsídios para o trabalho prático (trabalho manual). Estes último era acompanhado pelos responsáveis da formação teórica, instaurando assim uma ligação entre trabalho e ensino, mas, visando a formação técnica.

Por volta do ano de 1700 começam a surgir as escolas industriais. BOURGEON (1979, p.66) cita Kindermann (1740-1801), pedagogo Austríaco, como o criador das escolas industriais.

Para Bourgeon (1979, p. 67) a industrialização incipiente, associava-se variavelmente os ensinamentos das escolas elementares com o trabalho manual em manufaturas, reunindo assim o estudo e a vida em uma só formação. Este modelo defendia e praticava uma formação politécnica.

Na maior parte dos casos, descreve Bourgeon (1979, p. 68), não era o trabalho fator fundamental, mas o ensinamento para o trabalho, opondo melhoria das condições de vida, que deveria ser fornecida pelo ensino e a utilidade econômica da educação, que tinha supremacia. A educação fornecia contingentes de jovens aptos a trabalhar nas indústrias, substituindo a exploração voluntária e ideológica pela ociosidade, um mal por outro mal. A

degradação deste modelo foi inevitável, ocasionada pelo desequilíbrio associativo da teoria e da prática, enfocadas sob a necessidade de formação técnica.

Para Bourgeon (1979, p. 69), outra experiência que alterna trabalho e ensino no período das escolas de fábrica (séc. XVIII) foi feita por Owen (1771-1858). Ele introduz dentro de sua fábrica, na Escócia, jovens trabalhadores, alternando trabalho e instrução. O uso de melhorias técnicas, resultou em crescimento nas condições de vida no ambiente de trabalho. Ele insistia na formação total, intelectual, corporal e manual.

A primeira vista, relata Bourgeon (1979, p. 69), Owen reuniu todos os atributos de uma educação alternante, integrando o trabalho com o ensinamento, tornando o meio de vida veículo formador. O resultado dessa experiência conduziu à criação de condições de vida e trabalho pré-determinadas, logicamente que favorecendo a sua atividade manufatureira. Com isso Owen provou que a realidade pode ser modificada, abrindo caminho à novas investidas que antecederam a Escola Socialista de caráter marxista.

No final do século XVIII, Henri Pestalozzi delineou a conhecida pedagogia moderna, precursora da educação nova. Ele visava o desenvolvimento do meio pela estreita associação de teoria e prática (BOURGEON, p. 73).

Vale ressaltar que esta experiência distinguiu primeiramente uma educação voltada ao meio rural. Após três anos de poucos resultados, transformou sua agrovila num local de formação de crianças abandonadas e indigentes. À estes, Pestalozzi ensinava primeiramente leitura e escrita, depois, os jovens efetuavam certos trabalhos agrícolas. Defendia que o trabalho propiciava o desenvolvimento de forças físicas e aptidões morais e intelectuais, visando a preparação pela vida e para a vida, aliando trabalho e instrução, justapostos em cada período.

A formação dispensada por Pestalozzi apresenta uma alternância que justapõe e associa teoria e prática. Com isso, as atividades manuais e intelectuais se completam a fim de preparar o jovem para a vida.

O mesmo caminho trilhado por Pestalozzi foi feito por Jean Frédéric Oberlin (BOURGEON, 1979, p. 77). Seu projeto de educação resulta de uma variada compenetração do meio e da escola, sendo inteiramente orientado

para a melhoria prática dos conhecimentos do trabalho agrícola e de seu desenvolvimento. Visava uma melhor rentabilidade da terra e retorno a quem a cultiva.

O sistema desenvolvido por Oberlin, como relata Bourgeon (1979, p. 77), estrutura-se na integração da teoria e da prática, contemplando de maneira equilibrada as variáveis necessárias ao seu funcionamento. Por isso, sob o plano institucional, crê firmemente na associação comunitária como gestora educacional.

Este sistema de associação comunitária outorga ao indivíduo a participação expressiva e a formação livre, tanto no âmbito escolar, quanto comunitário e familiar, de forma que os conteúdos didáticos da formação correspondem às situações de interesse do meio.

Destas iniciativas do século XVIII é que surgem as bases da Escola Socialista ou Pedagogia do Trabalho, sistematizadas por Marx e Engels, conforme defende Bourgeon (1979, p. 79). Sua estruturação encontra-se no Manifesto do Partido Comunista, e comentada nos seus diversos aspectos em *O Capital* e na *Crítica da Educação e do Ensino*.

A teoria marxista da educação contempla em sua fórmula a reunião da educação com a produção material. O homem, para Marx, na exposição de Bourgeon (1979, p.79) é “desumanizado por causa da divisão do trabalho”. Para resgatar o nível superior da sociedade é preciso rever os ideais do comunismo primitivo, dispendo-se, para tanto, além da luta de classe e da revolução, prioritariamente do trabalho e da educação.

O trabalho, para Marx, não contém somente uma virtude redentora e salvadora, mas também, um imenso potencial formador e educativo, por permitir ao homem a sua realização ao mesmo tempo em que cria um homem novo (BOURGEON, 1979, p. 79).

Este mesmo autor diz que ao unir educação e trabalho, K. Marx rejeita, contudo, a instituição, e resgata o aspecto formador do trabalho, motor econômico e humano da história. Por conseqüência, é da organização e da concepção de trabalho em sociedade, que decorre a prática educativa (BOURGEON, 1979, p. 80).

Assim, para Marx e Engels, no entendimento de Bourgeon (1979, p. 80), educar significa formar pelo exterior, o que vale dizer, pelo meio. O meio

exerce uma influência preponderante sobre a pessoa, especialmente por estar composto de dois fatores essenciais à determinação da vida social: o sistema econômico e a organização do trabalho. O processo torna-se então mútuo e dialético: o trabalho faz evoluir o meio, o meio determina o homem e o trabalho reveste-se, novamente, da formação do homem.

As ideias de Marx arrastaram outras iniciativas, como diz Bourgeon (1979, p. 80), preconizadas, por exemplo, por Blonski, Lênin, Kroupskaia, Stalin e Makarenko. Este autor se detém sobre este último, por entender ser interessante ilustrar uma concepção de educação a serviço da ideologia, acontecida especificamente na Rússia e na Ucrânia, após a revolução, junto a colônias de prisioneiros, situadas no meio agrícola (BOURGEON, 1979, p. 80).

O objetivo de Makarenko, relata Bourgeon (1979), foi de transformar jovens delinqüentes e suas deficiências morais em bons comunistas, de conformidade com a tese Leninista. Para tanto recorre a dois meios privilegiados: o trabalho e a coletividade. Insiste sempre na necessidade de partir das experiências práticas para compor o cotidiano. Assim, o trabalho é considerado um modo de assegurar o serviço e suscitar um espírito solidário entre os membros da colônia. Contudo, pensava ele, que somente uma formação fundada na separação do ensinamento e do trabalho produtivo, poderia formar o altamente qualificado. O ensinamento que acompanha o trabalho é uma formação política e social.

No entendimento de Bourgeon (1979, p. 81), a escola permite ao aluno ascender à universalidade de sua função e o trabalho permite atender a uma certa qualificação profissional. Os dois meios formadores põem-se paralelamente, de modo que, se existe uma alternância espaço-temporal, eles estão justapostos, pelo paralelismo apontado.

Se considerarmos alternante qualquer sistema de formação que guarde certas características de sucessão temporal e espacial, o século XX é extremamente fértil em organizações deste tipo, como é o caso de inúmeras instituições que associam a aprendizagem de uma matéria ou de uma profissão à situações práticas, ou então, o exemplo das escolas elementares e superiores de hoje, escolas profissionalizantes, universidades populares e sistemas cooperativos. Note-se, contudo, nestes poucos elementos históricos da ideia de alternância, que os fatores econômicos são também os principais

responsáveis pela degradação destes modelos, como é o caso específico da escola socialista.

Para encerrar esta rápida abordagem que procurou identificar em algumas propostas pedagógicas elementos alternantes, cabe, por fim, frisar que o quadro no qual se insere a alternância comporta duas variáveis fundamentais: uma é relativa à instituição educativa, outra ao meio social. Esta dimensão sócio-pedagógica não influi sobre a natureza mesma do fenômeno alternante, mas conduz à importância que se dá à teoria e à prática, e isto determina o seu modelo. Entretanto, o tipo de pedagogia desenvolvido pela alternância supõe um processo de interrelação permanente destas duas variáveis, que é o que pretendemos ver agora.

2 . A Integração Educação e Meio

Um dos objetivos desta pesquisa é verificar se há na Pedagogia da Alternância elementos que possam constituí-la com originalidade que lhe permita superar a perspectiva uniformizante e economicista da educação formal. Para sustentar isto faremos agora um apanhado de sua estrutura constitutiva, para, depois, analisar a sua compreensão de meio, família, trabalho, comunidade e suas tipologias, permitindo-nos alcançar este objetivo.

Pensar a educação a partir de sua integração com o meio exige que se elucide, antes mesmo de sua aplicação, as necessidades dos envolvidos no processo educativo. Em outras palavras, isto equivale a dizer que o ato de ensinar exige que o mundo da vida passe a ser a realidade da ação educativa. A comunidade é então o meio de onde provém as necessidades educativas e é também a base mais imediata e primordial para a sua efetivação (VUILLET, 1962).

Ao tomarmos como ponto de partida para a educação os dados mais aconchegantes, próximos e formadores da vivência diária, criaremos condições para que no espaço escolar se possa confrontar a cotidianidade de cada um como primeiro ponto de reflexão, levando a um questionamento sobre o meio, o sistema de vida e seus problemas.

Vuillet (1962, p. 108) entende que sendo o mundo da vida o ponto de partida da educação, o objetivo da ciência é clarificar a visão do real, com todos os componentes intrínsecos do futuro. Sob este ângulo o trabalho profissional e o trabalho escolar apresentam virtudes formativas complementares e, em conjunto, se afiguram muito mais eficazes que separadamente.

O trabalho entendido como momento de expressão e realização, (e com ele, a vida familiar e social), constitui-se em fonte de fornecimento de dados à aprendizagem. Aí estão reunidas as experiências vivenciadas, as reflexões e interrogações sobre a realidade, que no âmbito escolar se sujeitam a um processo de ordenação, hierarquização e enriquecimento, depois disto, retornam à realidade do trabalho e da sociedade.

“A escola faculta pois os meios clarificadores que conduzirão à gestação das experiências e reflexões dos alunos, ordena-as, junta-lhes os dados que a vida não forneceu, e restitui toda esta riqueza ao aluno de forma que ele a submeta novamente à experiência e à reflexão e possa novamente refazer o caminho, já a um nível superior”. (MARTINEL-GEFFRE, 1996)⁷⁴

Não basta, contudo, propor estas diretrizes, sem que se conceba, também, uma metodologia própria de sua efetivação. Isto equivale a perguntar: Como podemos articular o mundo da vida, a educação, o trabalho e a comunidade de forma que assumam corpo pedagógico?

Um primeiro significado de Alternância se dá pela imediaticidade do termo. É alternância, que por sua vez significa ato ou efeito de alternar, revezamento. Para o caso pedagógico em questão, podemos provisoriamente dizer que é uma relação e alternância entre escola e trabalho.

Contudo, a relação educação-trabalho, não pode ser simplesmente entendido como justaposição de dois momentos distintos. Alternar educação e trabalho supõe uma integração reflexiva, como a colocamos acima – a educação escolar serve-se do enriquecimento que vem pelo trabalho e o trabalho absorve os enriquecimentos cultivados pela escola.

⁷⁴Este texto refere-se especificamente à Pedagogia da Alternância que será mais detalhadamente descrita em seguida.

Pedagogia da Alternância é, portanto, **integração**⁷⁵ entre o espaço-tempo de trabalho e o espaço-tempo da escola, visualizada como ponto de reencontro da cultura com o pensamento, da cultura com a ação.

Bourgeon (1979, p.18) inicia uma definição de Pedagogia da Alternância como sendo “alternância de tempos de estudo e de períodos de trabalho”. Esta mesma linha é seguida pelos autores estudiosos deste tema D. Chartier (1986), A. Duffaure (1985) e B. Crepeau (1979).

Todos destacam porém, que o tempo de estudo não se vê interrompido pelo tempo de trabalho, pois que o período de trabalho agrega-se ao de estudo de forma a constituírem períodos sucessivos de ensino que se alternam entre estar na escola e estar no trabalho.

Tradicionalmente o tempo de trabalho foi visto como momento de aplicação da teoria. Esta imprecisa prática é fortemente reforçada pelo modelo atual de educação no meio rural. Na Pedagogia da Alternância surgem visão e orientação novas, que vêm na relação educação-trabalho a realização de períodos sucessivos, devidamente coordenados.

Evita-se assim, o nível diacrônico de dependência do meio escolar ao meio socioprofissional ou vice-versa, e estabelece uma autonomia sincronizada entre ambos, seja por um movimento retroativo permanente e bipolar entre o meio de vida e a educação, seja pela interpenetração de um pelo outro, durante toda formação.

Entretanto, a Pedagogia da Alternância assume o trabalho como sendo resultado da ação. Com efeito, o trabalho não é uma questão de lugar ou de momento para caracterizar uma tarefa isolada, um esforço de divisão e aprimoramento. É um momento do resultado da ação, da exploração confrontada de diversas situações, de problemas a resolver, de decisões a serem tomadas.

O trabalho entendido como momento de expressão e realização, constitui-se em uma ocasião de efetiva responsabilidade e inserção na vida social. Com efeito, o trabalho não é uma atividade isolada. É condição de relação, de lazer (ócio), de modo de vida. Daí que contemplar na educação a

⁷⁵Tomamos aqui o entendimento de **integração**, não como um entrecruzamento, um entrelaçamento de dois elementos distintos, mas como uma interpenetração consubstanciada que origina o novo. É o processo de Tese-Antítese-Síntese, onde um não há sem o outro.

relação trabalho-escola significa concretizar uma efetiva relação educação-vida e que ambas as partes oferecem meio de apreensão do conhecimento, do contexto, da comunidade.

A formação por Alternância considera o crescimento de todos e de cada um implicando um declarado compromisso com a família e com o meio. Neste sentido ela exige uma associação, de base familiar ou profissional, responsável pela sua gestão, sua orientação e pela formação dispensada. Implica, em termos concretos, uma equipe de formação que não se restringe ao corpo técnico e docente da escola.

Bourgeon (1979, p. 20) diz que a família é suporte da ação educativa no meio rural, primordialmente em dois planos:

1. **No plano intelectual:** cada família participa da formação de seu filho, seja através de um levantamento da realidade ou de acompanhamento e discussão de experiências e conhecimentos;
2. **No plano coletivo:** a família é parte ativa na gestão da escola, da educação e formação.

Assim, segue Bourgeon (1979, p. 21) a família viabiliza aportes tanto para a aquisição de conhecimentos, quanto para a inserção do jovem no grupo social. Este entendimento relacional e integrante da educação com o trabalho e com a família oferece ao jovem, oportunidades de comprometimento, de inserção, de experimentação, de diálogo e de responsabilidade. Esta co-participação, de um e de outro, nasce da necessidade de colher informações no espaço vivencial, observar e participar das atividades contextuais e familiares, alimentando o fazer pedagógico e alimentando-se da iluminação da ciência. É por isso que a vida vivencial cotidiana gesta-se como centro de discussão. A Alternância ultrapassa então o nível de transferência de conhecimento de uma geração a outra, para resgatar a ocasião de partilha das relações entre as gerações.

A relação educação e meio não está muito além do que desejam as modernas teorias educacionais. Mas enganam-se os de pensamento mais corriqueiro, de fundamento opinativo, de que o aparato indispensável para a concretização efetiva deste projeto de educação seja o lugar onde ele se processa. Mais que o lugar, é preponderante a interação com ele através da

análise completa das ações que são fundamentais ocasiões de participar do meio, enquanto totalidade do mundo da vida das pessoas, da família e da comunidade. Sobre este aspecto, torna-se vazio o discurso que condena a dualidade educacional entre teoria e prática, já que mesmo quem defende uma necessidade de aproximação não entende que esta defesa somente acentua a separação, na medida, que não contempla os elementos colocados acima.

As formas de recolher conhecimento são variadas, evidentemente, mas, apesar disto, o meio constitui-se em ponto de partida para o conhecimento, testagem e aplicação. A alternância entre educação e meio concretiza o espaço de controle e precisão da formação, como espaço de verificação da adequação de um certo número de técnicas de trabalho pessoal e como espaço para controlar, não somente do que se sabe e do que se conseguiu aprender, mas do saber fazer, de utilização do conhecimento.

Isto exige da escola, do professor e do aluno a interação com um plano de formação que atenda a relação escola-trabalho com dinamicidade progressiva, de forma que haja conjugação dos resultados com as possibilidades do meio. Um plano de formação firmado sobre o meio permite superar as limitações referentes ao distanciamento que apontamos acima, e que a Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96) procura abrandar.

Crepeau e Mignen (1979, p.176) ao se referirem a Pedagogia da Alternância e a relação educação-meio, afirmam que “um meio que participa nas diferentes atividades de formação encontra-se um pouco modificado e é esta ação recíproca que age igualmente sobre os processos de inovação”. No dizer destes autores, a alternância é “como uma segunda chance” para as pessoas do meio rural, colocados às margens das inovações. O prisma educativo aí cultivado é integrativo e se conjuga na presença das pessoas, sejam os alunos, sejam as famílias, que interrogam, questionam, expõem novas ideias e fornecem opções de progresso e de modificação da comunidade.

Não podemos, contudo acreditar que deve ser exclusivamente no seio da escola que se articulam soluções e caminhos para a sociedade. O princípio educativo é “caseiro”, familiar, a escola serve de espaço para repensar, articular, e quando for o caso, transformar os métodos empregados no seu

começo. O professor, então, é um elemento da comunidade, um catalizador que favorece interrogações e a tomada de consciência necessária. Ele não é um ser ensinante, mas um agente que responde a uma demanda, que dialoga, que busca soluções adequadas. A escola é, assim, um espaço que proporciona formação, e ao mesmo tempo, modificação do meio, de forma dinâmica e progressiva.

Neste caminho, não se pode pensar a educação desarticulada do envolvimento comunitário, enquanto processo coletivo de construção. Por este entrelaçamento a educação estrutura o seu significado de movimento com o meio, ganhando, inclusive, uma identidade de inovação e de desenvolvimento. Esta relação elimina o distanciamento entre uma e outra, pela tomada de consciência da atividade profissional como fonte de formação, pela estreita relação entre o trabalho e as atividades de formação, pela participação da família e de todo o contexto contribuidor da ação educativa e, pela organização em torno de um grupo que provoca e recebe interrogações do meio.

Neste percurso, cabe indagar: Quais os pressupostos da integração educação-modificação do meio na Pedagogia da Alternância? E ainda: Como a presença do aluno modifica o comportamento da família e como a alternância intervém para a melhoria dos processos sociais e acelera a capacidade de inovação? Ou então: Qual é o aspecto da alternância que verdadeiramente efetiva necessidades de mudanças no meio?

Se olharmos para os resultados das inovações produzidas pela sociedade moderna sobre o setor primário, veremos que muito mais que resultados nos trilhos do progresso, o que se produziu foi a decomposição da sociedade rural tradicional, que obviamente atingiu a estrutura familiar e comunitária (sua cultura, modo de subsistência, valores, costumes, etc.). Os papéis tradicionais passaram a ser confusos. Os antepassados perderam seu prestígio, sua competência de peritos e hábeis. A relação dos jovens com os adultos engendraram diferenças relevantes. A autoridade competente passou do ancião ao professor, do colégio técnico ao engenheiro agrônomo. A figura do adolescente passou a ser a de quem desvia o anteriormente prescrito e tradicional, para as novas formas e técnicas. Isto resulta em acirrados conflitos entre jovens e adultos no que se refere às inovações, fundados, principalmente, em uma formação deslocada do meio, destoada da realidade.

Um sistema de formação em alternância, tal como foi exposto, propõe interromper a separação das esferas do ideal e do real, e fazer-se um instrumento de síntese, de experiência e firmando-se, também, como fomentadora de inovações necessárias. Isto pode parecer estranho: ressaltar a importância do conjunto formador do meio (cultura, costumes, valores, etc.) e ao mesmo tempo pensar um modelo educacional que os valoriza, mas pensa em inovações, como vimos ao longo desta tese. Mas não é estranho se pensarmos numa educação feita a partir do meio a partir de um processo de permanente diálogo e interrogações com ele? Não, se entendermos que isto vai eliminando exatamente o conflito, o atrito entre o já posto e o que vem de fora, fazendo surgir deste diálogo dialético a necessidade da mudança. A questão não está na simples manutenção inalterada do meio, mas em poder ver, com serenidade e segurança, clareza e compreensão, o que é preciso ser mudando e o que é importante ser mantido. Interferir nos diferentes Estados do processo de inovação se faz a partir de raízes bem fincadas nas oportunidades de encontro de ideias, que põe em movimento jovens e adultos em um caminho comum e concreto.

Por outra parte, o ambiente de interrogação com o meio contribui na amenização das diferenças sociais. Permite a liberação do jovem na participação das descobertas de seu contexto familiar e escolar. O comprometimento do jovem com a família e com a escola favorece a abertura, através da criação de um novo grupo de dimensões mais alargadas que o grupo familiar, agora composto pela família escolar, vizinhos e a comunidade em geral. Por conseqüência, os demais membros da família passam a participar também de grupos sociais diferentes, descobrindo novas possibilidades. Em definitivo, fica patente que se a alternância se estrutura como uma essencial oportunidade de reflexão conjunta, ela é também uma ocasião de ação conjunta, o que vivifica as relações do grupo social.

A estreita relação da educação com o trabalho, com a família, com o meio e com a comunidade, são as novidades que a Pedagogia da Alternância, faz emergir o desenvolvimento pessoal e o do meio, não de forma improvisada, alheia à vontade, forçosa, mas fundamentada em ações concretas, tanto no campo restrito da pessoa, como na sua relação comunitária.

No entanto, há um outro aspecto que influi decisivamente na vitalidade da ação educativa alternante: a motivação como veículo agregador da comunidade, do meio, da educação e do aluno em função de um crescimento desejado.

Partindo de um ponto básico, Chartier (1982, p.17) usa o vocabulário da psicologia para definir motivação.

“Tomada no seu sentido mais amplo, a motivação, de acordo com Lagache, corresponde a uma modificação do organismo que o coloca em movimento até a redução desta modificação... diz igualmente que a motivação é um fator psicológico (consciente ou não) que predispõe o indivíduo animal ou humano a cumprir certas ações ou a tender em direção a certos objetivos, uma necessidade, uma tendência. A motivação determina um comportamento instrutivo, o comportamento da apetência”.

Esta definição ilumina a complexidade do termo, já que ela diz respeito ao ser nas suas reações, conscientes ou não, guiando seu comportamento. Concebe-se então, que é aplicada nos sentidos mais diversos e em pontos de vista diferentes.

Contudo, este princípio de definição evoca uma visão biologizada que não cabe aqui explicitar. Interessa-nos sobremaneira a ótica que aponta a motivação como sendo a relação de um ato com os motivos que o exprimem e justificam, colocada como incentivadora da vontade humana. Sob este prisma ela corresponde a um processo que começa quando a pessoa recebe um estímulo, seja do meio, seja do seu próprio interior, e ele provoca uma reação que desencadeia a ação (CHARTIER, 1982, p. 17).

Isto permite à Chartier (1982, p.18) evidenciar que a motivação “não pode ser similar a uma simples reação elementar do reflexo, ela constitui-se em um fato, uma realidade complexa da conduta humana”. Portanto, a motivação pode ter uma compreensão negativa ou positiva, que não são estranhas às grandes correntes nas quais se situam os métodos pedagógicos. Na primeira incluem-se as linhas behavioristas e freudianas, na segunda as teorias relacionais e existenciais.

A teoria behaviorista (REESE, 1975) considera a necessidade e os estados de motivação em geral, como situações de desequilíbrio, e, o

comportamento motivado objetiva atingir a resposta adaptada, visando reduzir os inconvenientes que são manifestados por uma necessidade, por uma conduta. Se esta concepção explica um certo número de comportamentos fisiológicos, por outro lado, ela é limitada para explicar o significado de todos os comportamentos humanos.

A teoria freudiana (REESE, 1975), parte dos fundamentos das pulsões do organismo. Estima que os indivíduos reagem a fim de evitar ou de combater as pulsões fontes de desprazer. Ela assume a tendência de generalizar várias considerações, válidas para certos indivíduos, mas nem sempre confiável quando se trata de indivíduos desprovidos de patologias. Então, a repressão do desejo da necessidade é insuficiente para explicar o comportamento de indivíduos em geral.

Motivação humana não consiste unicamente em reduzir necessidades, em ver o humano sob a forma de sombra, em luta contínua com as tensões e as rejeições. As teorias positivas, (REESE, 1975), estimam que o ser humano normalmente constituído, encontra um certo dinamismo no seu desenvolvimento. Se é verdade que ele deve satisfazer certas necessidades vitais, ele não dispõe de menor energia na relação com o mundo que o rodeia. É sobretudo capaz de pensar seus objetivos, elaborar projetos pessoais, cuja realização dinamiza motivações.

Os animais, e muito particularmente o homem, não vivem dissociados dos demais. As relações que estabelecem com seus semelhantes provocam um certo número de reações que condicionam de uma certa forma o comportamento. É assim que numerosas motivações tem sua origem na vida social. A ação constante da motivação constitui a base da vida econômica e social, nas formas mais variadas das diferentes civilizações. A isto se chama motivação psicossocial, como diz Chartier (1982, p. 31).

Parece razoável dizer, então, que a vida em sociedade influencia de forma muito variada a motivação, e por esta, a pessoa. O homem é tendencialmente disposto a se conformar às normas culturais da sociedade em que vive (CHARTIER, 1982, p. 31). É assim que certos valores inaceitáveis em um lugar são seguidos com naturalidade em outro. Sob certo aspecto os fenômenos sociais possuem características semelhantes em todo o mundo, as diferenças aparecem no nível do meio de vida.

Com efeito, é fundamental constatar diferenças de motivações entre o homem urbano e o do campo, entre analfabetos e professores. Cada meio de vida origina motivações específicas. Daí que, a vida comunitária, as práticas religiosas, certos costumes, o modo de falar, as ideias, a família, o grupo, o nível de racionalidade e outros fatores, constituem elementos que intervêm nas motivações educacionais

Há também motivações chamadas psicogenéticas, como expõe Chartier (1982, p. 32). Segundo este entendimento elas concernem à associação da motivação às fases de estruturação do homem (fisiológica, sociológica e psicológica).

O movimento de afirmação do eu e a formação da consciência de si mesmo é que permitem ao indivíduo descobrir-se. A motivação, neste espaço, deve estar no equilíbrio do desenvolvimento fisiológico com o conhecimento.

Uma formação alternante integrativa⁷⁶ permite levar em conta as motivações, ao utilizar-se de meios que integram o vivido do aluno à formação. Este vivido, no sentido de vivenciado, experienciado, constitui o ponto de partida dos estudos mais abstratos. O terreno é então favorável para que a pessoa se sinta implicada no processo de formação, por se ver impresso neste espaço. Cousinet, citado por Chartier (1982, p.139) diz que “a ciência é recebida com interesse porque ela esclarece o real.

Estes elementos que permitem imprimir à alternância um caráter motivacional maior que o da educação formal, são recolhidos através do levantamento efetuado sobre o contexto familiar e comunitário, que os alunos das Casas Familiares Rurais fazem antes de iniciar os períodos de alternância, nas mais variadas áreas. Vai-se, com isto, estreitando a relação existente entre o meio da vida e a escola, por um intercâmbio de enriquecimento mútuo.

Esta identidade alternante, além de motivar a pessoa a trazer para o âmbito escolar a formação pela experiência e para a vida, cria, particularmente, a oportunidade de conseguir respostas às dúvidas, tiradas do convívio familiar e social.

⁷⁶A Alternância Integrativa, (Copulativa, se quiséssemos traduzir literalmente do francês), designa uma forma específica de alternância que será detalhadamente abordada em seguida.

Nos propusemos anteriormente, verificar a estrutura constitutiva da Pedagogia da Alternância no seu movimento de interação entre educação e meio. Para isso ressaltamos a atenção específica que é dada para o ambiente vivencial das pessoas, para o trabalho cotidiano e para o envolvimento comunitário.

Estes elementos podem assumir papéis diferentes na Pedagogia da Alternância, dependendo da forma como são tomados para se articularem e se alternarem, que é o que veremos a seguir.

3 . Tipologias Alternantes

Primeiramente vamos reestruturar aquele conceito de alternância que foi exposto como sendo a integração entre o espaço-tempo de trabalho e o espaço-tempo da escola, conduzindo-o para um campo mais aprofundado.

A alternância passa, doravante, a ser entendida como sendo um modo de reunir dinamicamente na educação um conjunto de elementos susceptíveis de serem formadores , tais como ensinamentos, trabalho, meio, meio de vida, família, comunidade, todos eles se inserindo num dado campo institucional escolar, mas sujeitos a formas diferentes de se integrarem.

Bourgeon (1979, p.41-45) analisa três formas distintas da concepção e da prática alternante: Alternância Justapositiva, Alternância Associativa e Alternância Integrativa.

Para Bourgeon (1979, p. 41), a Alternância Justapositiva é exposta por este autor como se caracterizando pela sucessão de tempos consagrados a uma atividade diferente (trabalho ou estudo). Estes dois momentos, de modo algum se constituem separados e extremados, tão pouco preservam a ligação de conteúdos de um nas repercussões do outro. A justaposição se caracteriza basicamente pela combinação de um período temporal consagrado a uma atividade prática, e outro período a uma atividade teórica.

A priori, é paradoxal conservar esta tipologia como uma categoria alternante válida para esta pesquisa, considerando que os elementos tidos como coordenados entre si, na realidade não se fazem coexistir. Contudo, o elo

que não é então materializado, pode se realizar na dimensão do indivíduo graças à diversidade de experiências que ele pode tirar desta justaposição.

A Alternância Associativa estabelece uma associação dos espaços, possibilitando uma recíproca complementaridade, ora na prática, por elementos teóricos, ora na teoria, por elementos da prática (BOURGEON, 1979, p. 42).

Neste caso, o próprio termo “associação”, não deixa nenhuma dúvida quanto à existência de um elo entre os elementos alternantes. No entanto, podemos nos interrogar sobre sua natureza. Com efeito, a associação pressupõe a existência de um elo entre os membros associados, mas não condiciona sua igualdade. Contudo, podemos admitir que a teoria e a prática possa receber uma parte igual no seio do sistema educativo e que elas são ligadas tanto no nível institucional, como no didático e relacional.

Mas, a associação, não induzindo nenhum elo de reciprocidade entre os associados, e sendo ela um processo dinâmico, o tempo se encarregará de instaurar um desequilíbrio interventor. Este desequilíbrio pode ser devido, essencialmente, à falta de volta do teórico em direção ao prático, ou o contrário. Um dos dois elementos será então privilegiado.

É questionável também a produtividade da Alternância Associativa, quando vem sempre na seqüência de necessidades econômicas: por exemplo, a necessidade de aumentar o nível de cultura geral dos trabalhadores, ou, inversamente, de completar a formação geral dos estudantes com estágios práticos, defendendo que se prepara melhor a mão-de-obra.

Bourgeon (1979, p.43) diz:

“A Alternância Associativa acontece numa situação de estreita igualdade original do teórico e do prático, na realidade é o contrário, o desequilíbrio inerente neste tipo de alternância só deve se acentuar”.

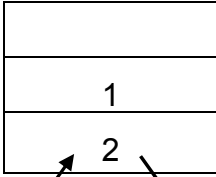
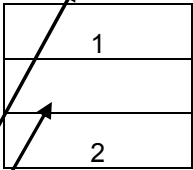

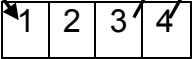
A tendência da Alternância Associativa é a atrofia quase completa de um dos elementos alternantes, fazendo inchar o outro, a ponto de um existir somente num único nível institucional, interrompendo assim qualquer relação de ordem didática ou relacional.

A ausência de reciprocidade alternante, ou, a falta de retroação ou de balanceamento entre teoria e prática leva a Alternância Associativa a se degradar no tempo. Seu único modo de resistência pode ser uma tendência ao equilíbrio, mas perderá todo dinamismo interno a ponto de só existir numa simples sucessão temporal e se degradaria em direção à sua forma justapositiva.

Segundo Bourgeon (1979, p. 44), a Alternância Integrativa se apresenta sob uma forma mais elaborada. Constitui-se na compenetração do teórico pelo prático, favorecida pela ligação retroativa existente entre os dois. Mais do que uma ligação de reciprocidade, a integração permite uma verdadeira fusão da teoria e da prática, uma alimentando-se do conteúdo da outra, enriquecendo-se mutuamente e concomitantemente.

A permanente relação de complementaridade favorece sobremaneira o desenvolvimento dos envolvidos e sua integração ao meio. Pessoa e meio são sistematicamente alargados por este processo dinâmico. Isto pode ser assim representado:

Quadro 1 - Esquema da Alternância Integrativa (Copulativa)

Ritmo alternante	1ª Semana	2ª Semana	1ª Semana	2ª Semana
Tempo Espaço				
Atividades desenvolvidas no meio (vivência prática, mundo da vida)		<p>1. Trabalho Prático</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilha das preocupações do meio - Diálogo - Observações <p>2. Realização de estudo a partir do plano preparado na escola</p> 		<p>1. Experimentação da visão nova da realidade</p> <p>Ação concreta</p> <p>2. Trabalho e realização de novo levantamento no meio</p> 
Atividades desenvolvidas na escola	 <p>1. Elaboração do plano de Estudo</p> <p>Preparação para interrogações e observação</p>		 <p>1. Trabalho pessoal baseado nas coletas junto ao meio. Levantamento de dúvidas. Exposição de ideias. Interrogações, debates e auxílio do grupo</p> <p>2. Busca e estruturação de dados novos</p> <p>3. Elaboração de novo plano de estudo</p>	

Fonte: CHARTIER (1982, p.125) – Adaptação nossa.

Este esquema põe em evidência que a Alternância Integrativa estrutura suas atividades a partir da originalidade da vivência dos envolvidos no processo para analisar, compreender e modificar o meio. A análise do meio estabelece-se a partir do reconhecimento e anotação dos dados do meio, da discussão com os demais membros do grupo baseada nas situações encontradas, da complementação das deficiências através de aportes técnicos, científicos e práticos e, por fim, da complementaridade dos diferentes meios e especificidades encontradas.

Dentro dessa tipologia defendida por Chartier (1982, p. 125), o sistema educativo alternante alarga suas fronteiras e, conservando seu modo de questionamento, penetra largamente no meio e na instituição para alimentar-se, favorecendo as fontes de sua evolução, por compreensão e impregnação.

O movimento de ida e volta, alternado de um ao outro, permite assim a conservação de um equilíbrio benéfico ao mesmo tempo ao sistema educativo, ao campo institucional e às pessoas que aí estão implicadas. Assim, reciprocamente ele alimenta uma dinâmica concomitante do conjunto. A alternância ultrapassa então, sua simples dimensão temporal para ser, em oposição à alternância justapositiva, uma ferramenta privilegiada de integração e desenvolvimento sincronizado.

4 . Movimento da Educação Alternante

Apontamos a necessidade de adequação de conteúdos, metodologia, programas e horários na educação rural, de forma a não atentar a vida econômico-produtiva e sócio-cultural da comunidade. Portanto, a lógica vertical adotada habitualmente, não pode ser repetida na Pedagogia da Alternância. Opondo-se a isto, ela constrói um plano de formação que tem claro seus conteúdos, e que se realiza em consonância com a situação da pessoa, permitindo a sucessão de atividades, como descrevemos no *gráfico* anterior.

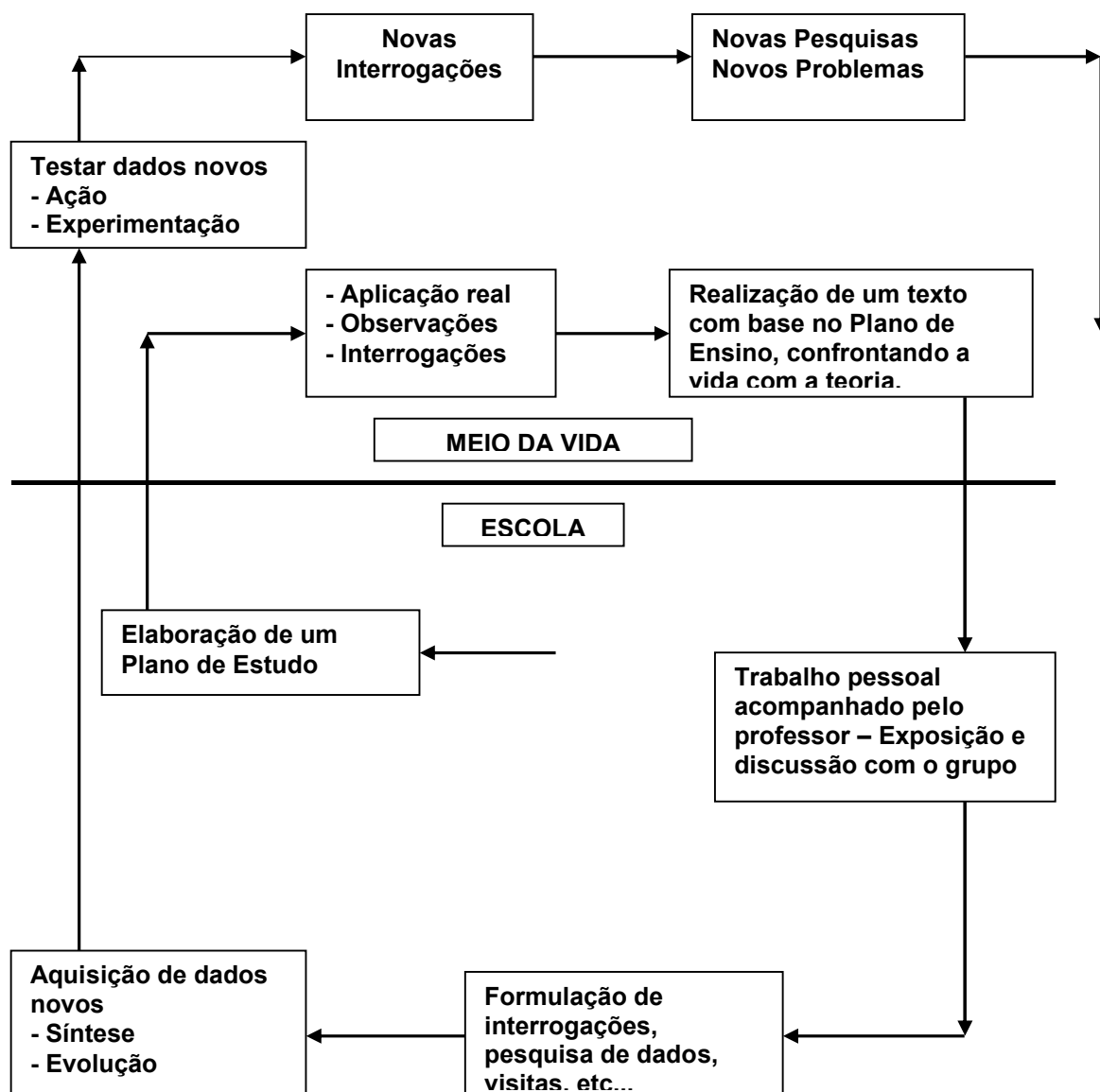
A alternância, diante da problemática estática de currículos e da fragmentação das disciplinas, fomenta um movimento espiral e progressivo na aquisição do conhecimento e no estudo das disciplinas, levando em conta,

também, que a pessoa evolui, seu centro de interesse aumenta, sua capacidade ou responsabilidade amplia-se e sua maturidade afirma-se gradativamente.

Ela resgata com isso uma realidade integrativa entre o teórico e o prático, entre a educação e o meio, suplantando a dicotomia. Esta integração sistemática e progressiva representa um significativo avanço às problemáticas que apontamos anteriormente.

O Quadro 2⁷⁷ a seguir possibilita entender melhor o que queremos dizer sobre o movimento da educação alternante.

⁷⁷Este é um esquema ilustrativo do movimento de progressão das interrogações, aquisições e suas adaptações. A fonte foi adaptada de CHARTIER (1992, p. 128).



Fonte: Chartier (1982, p. 127) – Adaptação nossa

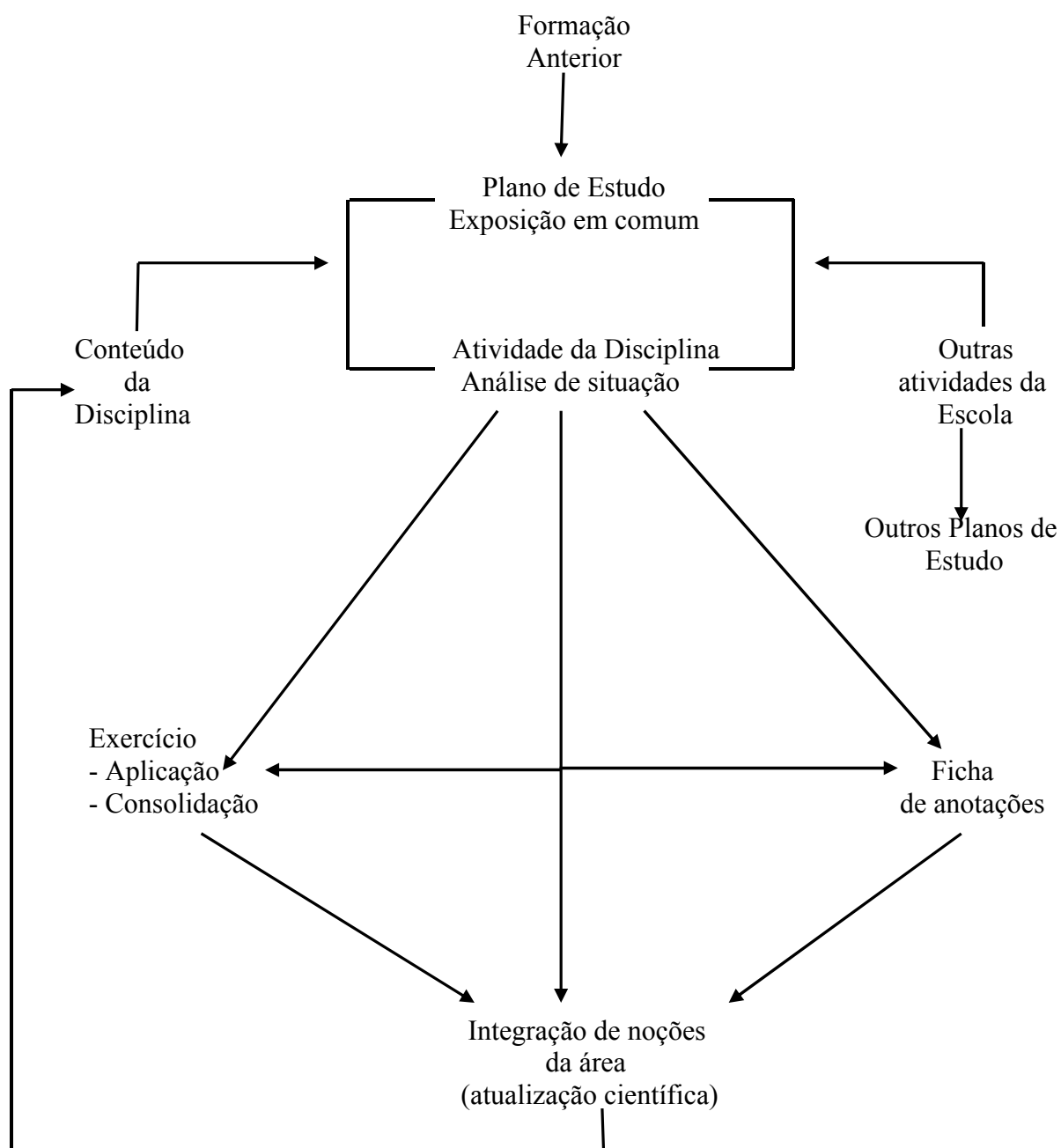
Este esquema expõe claramente o fato de que a sucessão das atividades de exploração do meio, a discussão, a complementação técnica e científica e a adaptação às possibilidades de cada um, provocam um movimento dinâmico na forma de progressão espiral que favorece simultaneamente as interrogações, as aquisições e as adaptações. Este movimento engaja os alunos em projetos sucessivos, e permite a elaboração progressiva de um plano geral de construção do conhecimento. Note-se que a progressividade das interrogações, das aquisições e das adaptações,

preocupa-se também em abordar e situar o aluno, precisar seus interesses, descobrir quais são suas preocupações, suas atenções dominantes e suas possibilidades. É a partir disso que se vai estabelecer os objetivos de formação, assim como a distribuição e a abordagem dos conteúdos.

Os conteúdos e a elaboração dos mesmos em cada disciplina não é estático e pré-estabelecido, porque não se esquivava da possibilidade sucessiva de reestruturação, construindo-se na forma do interesse ou necessidade de cada um e do grupo. A ciência entra neste espaço como ferramenta para corrigir possíveis distorções que a experiência cotidiana construiu, ou então, para iluminar, tanto o questionamento sobre o que o cotidiano solidificou, quanto sobre as possibilidades de se construir uma prática diferente, que possibilite a melhoria das condições de vida e de produção.

Esquemáticamente podemos visualizar o papel de cada disciplina, seguindo o seguinte esquema:

Quadro 3 – Papel das disciplinas na Pedagogia da Alternância



- Esquema de formação específica de cada disciplina
(Fonte: Adaptado de CHARTIER 1992, p.133)

Segundo a concepção do Plano de Formação em Alternância, as disciplinas como matemática, geografia e história, não são estudadas em si mesmas, mas fornecem clarificação e aprofundamento a partir dos problemas levantados do meio. Esta experiência evidencia a valorização do já aprendido e o interesse dos envolvidos em entender os problemas e a realidade que os cercam.

Fazendo intervir agora a constatação feita no início desta pesquisa de que a educação do campo não tem corpo próprio, segue as tendências da educação do espaço urbano, perguntamos: como e com que elementos a Pedagogia da Alternância supera esta limitação?

Sintetizando o modelo alternante apresentado, fica patente os postulados fundamentais que representam um salto significativo nesta dicotomia levantada:

- Os conteúdos nascem do meio comunitário;
- transparece o propósito de atender as necessidades do trabalho;
- a teoria se estabelece a partir da prática e se alimentam mutuamente;
- valorização das motivações da comunidade e de cada pessoa;
- é uma pedagogia específica para o meio rural.

A educação então, em alternância, mantém presente a necessidade, sempre constante, de uma organização flexível para atender as diversificadas necessidades do meio, e por isso, envolve com constância o mundo da vida como elemento alimentador do processo educativo. Alternar educação e meio e alternar espaço e o tempo onde se efetiva a educação não se reduz a uma rotatividade dos momentos de atividades teóricas e práticas, mas funda uma simbiose constante entre eles. Superam-se assim as dicotomias na forma como está estabelecido hoje o ensino do campo, como vimos nesta tese.

CONCLUSÃO

Vimos nesta pesquisa a estruturação do pensamento moderno e destacamos que houve uma linha mestra de encaminhamento que entendeu que a ciência moderna deveria se desenvolver tendo o homem como núcleo central do conhecimento, do desenvolvimento e do progresso, pautada na dominação e utilização da natureza.

Em seguida vimos a origem e a estrutura da Pedagogia da Alternância na busca de elementos que consolidem uma proposta de educação para o meio rural que não estejam atrelados aos ideais desenvolvimentistas que pautaram sempre a educação brasileira neste espaço.

Surgem então, algumas conclusões que esta pesquisa nos possibilitou e que apontam elementos de superação, e mesmo, de oposição à teoria desenvolvimentista.

Uma primeira constatação que ficou evidenciada foi a de que, no esforço de implementação do desenvolvimento, deixou-se patente que as cidades tornaram-se atrativas, como sinônimo desse processo. O interior ficou sendo considerado atrasado. A partir disso, então, as políticas públicas que visavam promover e valorizar o desenvolvimento educacional, econômico e social, por parte dos sucessivos governos, desconsideraram as pessoas que residiam no meio rural.

Apesar das peculiaridades do espaço rural, o governo brasileiro abandonou preocupações voltadas para as aspirações e necessidades do povo residente neste meio. Então as histórias de vida, os valores, as relações pessoais e comunitárias, foram negadas pelo processo de profissionalização da agricultura. O saber popular que foi historicamente construído, deu lugar a um ensino agrícola voltado simplesmente para o aumento da produtividade e produção, tendo o acesso à ciência e tecnologia como objetivo final da educação, perdendo a perspectiva de realização do homem enquanto pessoa.

Esta pesquisa não apontou para uma rejeição do avanço tecnológico, nem tão pouco, à sua importância. O que a pesquisa deixou evidente é que buscou-se o desenvolvimento como um fim em si mesmo e que para a sua efetivação se desconsiderou os meios utilizados. A educação do campo não pode deixar de se apropriar de tecnologia para aprimorar o processo produtivo, mas necessita também, proteger e resgatar os valores e conhecimentos empíricos em domínio dos agricultores, para que estes se sintam valorizados e possam adotar tecnologias que respondam às suas necessidades e peculiaridades, sem matar a sua cultura em nome de um ideal mercadológico.

É necessário então, que a educação valorize os costumes, as crenças e a cultura, para que o agricultor possa ter gosto pela vida do campo e resgatar a autoconfiança e auto-estima, encontrando na educação o lócus garantidor deste processo.

Mas, como isto se efetiva? A nossa investigação mostrou que é pela articulação entre educação e trabalho. Esta relação integrativa é capaz de concretizar o mundo da vida, da educação consubstanciada com o trabalho e a comunidade. A alternância de tempos de estudo e de períodos de trabalho, que é uma prerrogativa fundante da Pedagogia da Alternância, faz germinar um tempo de estudo que não se vê interrompido pelo tempo do trabalho.

Na forma corrente da educação, o tempo de trabalho é visto como momento de aplicação da teoria. Esta prática esvazia a possibilidade de complementaridade entre educação e trabalho. A Pedagogia da Alternância tem uma diferente visão: encontra nessa relação a realização de períodos sucessivos de ensino, devidamente coordenados um ao outro. Dessa forma se cria uma sincronia entre escola e trabalho, sem se apartar do envolvimento da família, como deixou claro Chartier (1982).

Este princípio permite promover o desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, proporciona condições de fixação das pessoas no espaço rural e, ao mesmo tempo, possibilita ver como a educação ajuda na melhoria do campo, como também, o quanto a vida cotidiana engrandece a educação. Desta forma, a execução do processo ensino-aprendizagem, constrói o envolvimento e a

participação dos pais na educação dos filhos e na gestão da escola, pela dialeticidade deste construtiva entre educação e trabalho.

O envolvimento familiar na educação possibilita um crescimento paritário junto com o aluno, na implicação declarada e comprometida como o desenvolvimento da pessoa e do meio.

Para que a educação ocorra, é necessário que ela tenha uma forte base familiar, que seja responsável pela sua gestão, orientação e formação. Este suporte da ação educativa dado pela família, se dá, primordialmente em dois pólos, como vimos:

1. No plano intelectual: cada família participa na formação de seu filho, seja através do levantamento da sua realidade e acompanhamento de experiência, seja na discussão dos elementos apontados;
2. No plano coletivo: a associação das famílias é parte ativa na gestão da escola, da educação e formação dos filhos.

No que se refere à integração com o meio, visto de forma prioritária pela Pedagogia da Alternância, que defende ser necessário situar a vida do aluno em sua plenitude. O aparato indispensável para a concretização efetiva desse projeto de educação é a interação com o lugar, através da análise completa das ações que são fundamentais ocasiões de participação do meio enquanto totalidade do mundo da vida do indivíduo, da família e da comunidade.

A alternância entre educação e meio concretiza o espaço de controle e precisão da formação, como espaço de verificar a aquisição de certas técnicas de trabalho pessoal; espaço para controlar o “saber fazer”, e não apenas a aquisição do conhecimento. Na prática da alternância consolidam-se ações efetivas sobre o meio, isto significa que a educação volta-se para o desenvolvimento do mesmo, como nas aquisições de novas técnicas e que influem na relação entre o jovem estudante, sua família e a comunidade.

Além da relação constante do jovem e da família, outro elemento fundamental da alternância é o de proporcionar aos envolvidos um espaço dinâmico de formação e ao mesmo tempo de modificação do meio, auxiliado pelo envolvimento estreito da comunidade na realização coletiva da educação. É esta dimensão de envolvimento que dá à educação a significação de um processo que não é restrito e fechado na escola.

A relação entre educação e comunidade é estreitada através da tomada de consciência da atividade profissional como fonte de formação. Mesmo que se repita, é importante frisar que isto só é possível pela participação comunitária, pelo envolvimento do contexto e pela organização da educação em torno da associação e do meio, provocando interrogações recíprocas.

A partir de 1980, a sociedade tem assistido a avanços econômicos, tecnológicos e científicos espetaculares para alguns países e, ao declínio sem precedentes para outros, e também, que o modelo de desenvolvimento dos países ditos desenvolvidos, serviu de parâmetro para aqueles considerados atrasados. Nestes últimos anos nem o otimismo dos que alcançaram um rápido crescimento econômico, com todas as suas consequências econômicas positivas e perversas, nem a frustração dos que sofreram o declínio ou a estagnação econômicas sustentam a ideia da intervenção, assentada no postulado da ligação automática entre o crescimento, desenvolvimento sustentável e desenvolvimento humano.

Hoje, o desenvolvimento humano é uma questão de política em senso lato, de participação cívica, de afirmação e responsabilidade de cada pessoa dentro de sua comunidade de pertença. Contudo, no cotidiano das pessoas, o que se vive, ainda são desigualdades, expondo visivelmente um profundo fosso entre os ideais de crescimento e equidade, como diz Buarque (1990).

Neste espaço que contrasta o ideal e o real, reaparece uma grande questão: Que educação podemos construir para enfrentar este problema?

Na medida em que pesquisamos a educação no espaço rural, a indagação anterior nos direciona para esta preocupação, e então, entendemos,

que para que as políticas e instituições promovam o desenvolvimento humano e salvaguardem a liberdade e a desigualdade de todas as pessoas, então têm, todas estas pessoas, que ascender ao papel de cidadãos ativos, democráticos, esclarecidos, participantes e atores construtivos do seu futuro e do futuro coletivo. Claro que isto quer dizer que não os entendemos como limitados a ser “fatores humanos” necessários às políticas educacionais por outros definidas, ou, mão-de-obra, recursos-humanos disponíveis aos serviços de estratégias de crescimento econômicas, como foi de praxe.

Teresa Ambrósio (2002, p. 26) é enfática ao referir-se a isto, ela diz:

“Ora, é aqui, estou certa, que reside um enorme e exigente desafio para a educação, para as políticas educativas, para a organização dos sistemas formais e informais de educação, para os sistemas de formação profissional ou de formação de adultos. ...

As orientações clássicas traduzidas por orientações políticas, por reformas educativas que desde os anos 40-60 têm vindo a serem feitas – as relações entre educação e desenvolvimento, progresso, crescimento económico, dizem respeito à procura de equilíbrio entre qualificação e emprego. Em períodos revolucionários para alguns países traduziram-se também na reforma dos processos, dos conteúdos, dos saberes, em busca de um novo homem a formar”.

O resultado disto, foi que se tecnicizou o ensino e as formas de controle com vistas aos resultados pretendidos, como é visível nas iniciativas todas de indicadores de escolarização e de qualidade. Ignorou-se, diz Ambrosio (2002, p. 26) a preparação para a cidadania ativa, informada, participante, defendida pelos próprios ideais de desenvolvimento humano. A educação mantém-se nas vias e nos processos de reprodução social e de defesa das estruturas sociais, culturais, étnicas e políticas existentes, implícitas nas teorias educativas clássicas e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Há uma proposta que se oponha a isto? Sim. Mas é preciso olhar a educação como sendo constituída ao longo da vida, em percursos de

alternância do fazer, do ser, do integrar novos saberes, como nova forma de entender o desenvolvimento humano⁷⁸.

Isto porém, nos obriga a repensar os nossos sistemas escolares, as nossas práticas pedagógicas e formativas, a atuação dos professores, as novas estruturas e políticas, a nossa própria formação.

Ao falar disto, diz Teresa Ambrósio (2002, p. 30):

“Só uma nova educação – A Educação ao Longo da Vida com caráter emancipatório e garantia de adaptabilidade e flexibilidade à mudança – e não apenas, ou exclusivamente ou sobretudo, para melhorar a empregabilidade dos novos Recursos Humanos, repito, garante as condições de sustentabilidade do Desenvolvimento Humano, garante o empreendimento econômico e técnico, mas também o empreendimento social, cultural. Isto é, a criatividade e a liberdade que caracteriza a essência da Pessoa, que defendemos.”

A escola tradicional, diz Ambrósio (2002, p.30), tende a fabricar um real simplificado, adaptado à criança, nos muros de uma escola. A realidade é mais ampla e constitui toda a complexidade presente em toda situação de formação, e isto inclui, como ficou explicitado ao longo desta tese:

- A pessoa se formando e se educando, com suas características próprias (físicas, intelectuais, afetivas, sociais,...), suas capacidades, seu itinerário de vida;
- o meio de vida escolar: o grupo, as características materiais, organizacionais, pedagógicas e as formas de relacionamento;

⁷⁸ Quando nos referimos ao Desenvolvimento Humano, estamos, evidentemente, nos reportando à teoria clássica do Capital Humano de Schultz que foi parceira das propostas desenvolvimentistas de Telcot Parsons, com forte influência sobre a educação brasileira.

- o meio de vida familiar, social, profissional, cultural, ecológico. Tudo aquilo que constitui a escola da vida, a escola da natureza, a escola da terra e do ar livre. Esta grande escola com seu grande livro que nos formou, construído apesar de nós, que nos permitiu muitas vezes expressar, cultivar e revelar nossas potencialidades com tanto mais eficiência que todos estes elementos interagindo, confrontando-se, reforçando-se e estimulando-se.

A Pedagogia da Alternância exige todo esforço em viver e gerir estes princípios, entendendo-os como espaço aglutinador e educativo. Trata-se, para a formação, a educação, a orientação dos jovens e de maneira concomitante para o desenvolvimento local, de trabalhar com todos os componentes da vida cotidiana: a alimentação, a saúde, a moradia, as atividades produtivas, a demografia, o meio ambiente, a cultura, o patrimônio, os atores.

A Pedagogia da Alternância procura recusar a ideia de que somente a escola, localizada espacialmente e temporalmente é veículo de educação. Esta decisão compreende, que o ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se na totalidade do ser, com seus diferentes componentes em interação (física, familiar, social, profissional, cultural, espiritual, escolar). Dessa maneira, o que se afirma é que não pode haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial.

É preciso, assim, manter uma interação entre estas duas finalidades:

1. A da educação, da formação e da orientação das pessoas a fim de permitir uma inserção social, profissional e, além disso, cultural.
2. A segunda finalidade diz respeito ao desenvolvimento dos territórios onde se encontram os jovens.

Esta noção de desenvolvimento é ampla porque ela compreende de vez o econômico, o meio ambiente e o humano. Se a formação é portadora desta visão de desenvolvimento, ela toma um sentido diferente, outra dimensão do que se ela se limitasse à preparação de um diploma. E, nesta perspectiva, a formação se inscreve num contexto e é portadora de uma dimensão de cidadania e de solidariedade.

Com relação à primeira finalidade, Jean-Claude Gimonet (2005, p. 82) diz:

“Educar significa o desenvolvimento global da pessoa, em todas as suas dimensões (intelectuais, físicas, afetivas, sociais, relacionais, culturais, espirituais), aquilo que se costuma chamar de formação integral. Ela implica uma formação que visa dar oportunidade a cada um de preparar as qualificações e diplomas necessários ao exercício de uma profissão, à inserção profissional e social.”

A alternância como modalidade pedagógica só faz transpor todas as alternâncias que existem na realidade e que se vivenciam no cotidiano: entre a noite e o dia, a sombra e a luz, o trabalho e o descanso, a chuva e o sol, o frio e o calor, o inverno e o verão, a ação e a reflexão, a ideia e a prática, obedecendo a ritmos às vezes muito curtos. É nessa permanência de alternância que vivenciamos um processo contínuo de desenvolvimento, muitas vezes a nossa revelia. Diz Gimonet (2005, p. 83) que uma formação não poderia então resumir-se na ingestão de doses maciças de saberes disciplinares compartimentados. A alternância coloca o postulado que se aprende em cada espaço ou lugar, a cada instante, mas que se aprende de maneira diferente e coisas diferentes onde nos encontramos em cada momento da nossa existência.

Para Gimonet (2005, p. 83)

“Com a alternância então convém pensar de maneira globalizada, em interação, em continuidade e rupturas, em provisório e incertezas. Convém sair do pensamento linear, da relação binária, da justaposição das coisas, do ser humano objeto. Trata-se, ao contrário, de juntar, reunir. Trata-se mais ainda de atuar com sujeitos em permanente busca de autonomia.”

A Pedagogia da Alternância, ao contrário da educação corrente que foi levada a efeito no espaço rural, compreende a necessidade de levar em conta e gerir os diferentes meios de vida das pessoas, como fontes de saber, de aprendizagem e como espaços educativos aglutinadores e não somente o campo da escola.

Outro aspecto identificador da alternância, como diz Gimonet (2005, p. 83) é o fato de assegurar a necessidade de articular, distinguir sem desunir, sem reduzir a formação geral e a formação profissional, contrariando o uso comum e sua falta de sentido, sabendo que uma formação global ou integral e no mesmo tempo útil e pertinente só pode ser uma associação das duas na complexidade de suas interferências. No mundo que está se desenhando, ao invés de “produzir” sábios, importa promover pesquisadores, pessoas com capacidade de adaptação, detentoras de um espírito aberto e de um modo de pensar complexo bem como de métodos de pesquisa e de capacidades de expressão para tanto.

Gimonet (2005, p. 84) a Pedagogia da Alternância privilegia a associação, sem reduzir os campos de saberes, os da vida e os programas escolares e entre estes, os campos disciplinares, como forma fundante de sua estrutura. A Pedagogia da Alternância recusa o reducionismo no qual se fecham os programas escolares e suas disciplinas estanques, justapostas, trazendo um parcelamento dos saberes. Seus passos vão na direção da necessidade de ensinar a interligar os saberes, a produzi-los, contextualizando e unificando-os.

No que se refere aos atores do processo de formação, os alternantes, os pais, os mestres ou tutores, os monitores, não se vêm distintos, dissociados,

reduzidos, desunidos. Cada um em seu campo de ação, na sua área de competência, na sua cultura, nos seus papéis, se vê parte de um todo. Desta maneira todos são chamados a trabalhar em equipe, em mútua colaboração e cooperação, inclusive no que se refere ao envolvimento familiar.

A Pedagogia da Alternância, neste sentido, diversifica os papéis educativos, produz uma partilha do poder educativo. Assim, as pessoas envolvidas com a necessidade do saber são sempre atores socioprofissionais e não alunos que escutam passivamente as aulas dos professores. Aprendem e se formam durante as estadias no meio, mesmo longe dos responsáveis por apontar os caminhos de formação. Eles são detentores de um saber próprio, específico e importante à sua própria educação. Por isso, encontram-se numa situação de auto-formação em relação às coisas e às informações da vida e dos programas, em relação aos atores que frequentam. É na síntese de todos estes conjuntos em interação que vão surgir as aprendizagens e que vai acontecendo a formação e a educação.

A alternância implica numa situação de aprendizagem ativa, de produção de saber e de formação. É na medida em que cada um se torna o sujeito-ator de sua formação e cresce na autonomia que a Pedagogia da Alternância ganha em eficiência, como diz Gimonet (2005, p. 85).

No que se refere ao tempo de vida do alternante, sua vida no presente, através da sucessão dos períodos no meio e na escola, obedece à uma compreensão clara sobre sua vida passada e futura. No seu presente, o passado trabalha para facilitar, ou, ao contrário, impedir as aprendizagens na medida em que foi fonte de experiências múltiplas e variadas, positivas ou não, e às quais se refere para dar significado aos ensinamentos. O futuro, na medida de sua percepção, dá um direcionamento, mobiliza e orienta mais ou menos as energias e a ação. A Pedagogia da Alternância é uma pedagogia das conexões; conexão com o passado, mas, principalmente com o futuro e seus projetos para ajudar cada um a construir sentido e aprender. É, então, uma pedagogia do projeto.

Ao se referir a todos estes aspectos Gimonet (2005, p. 85) diz que

“com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para uma outra no espaço e no tempo. Encontra-se no multidimensional, no multidiferencial. Encontra-se numa estratégia da relação, da interação, da associação, da articulação dos tempos, dos espaços, das unidades nas suas diferenças e semelhanças. Mergulha-se na gestão das interfaces para relacionar lógicas contraditórias. Mas precisa, para isto, procedimentos, instrumentos e estratégias para juntar, criar ligação e liga, criar continuidade na descontinuidade dos lugares, espaços, atividades, aprendizagens. Por isso a Pedagogia da Alternância pede um dispositivo pedagógico elaborado.”

Este dispositivo pedagógico elaborado, nas mesmas considerações de Gimonet (op. cit. p. 85), deverá conter, necessariamente, atividades e instrumentos para perceber, analisar, conscientizar as situações vividas e seu contexto, coletando delas os dados antes de serem colocados em comum e confrontados no seio do grupo e que se transformem em fontes de questionamentos ou em hipóteses de pesquisa.

Gimonet (op. cit. p. 86), afirma assim:

“Os procedimentos e instrumentos para organizar os campos do saber (os empíricos e os teóricos, os profissionais e os gerais, os da experiência e os da ciência, etc...) para criar ordem, para dar sentido. Em outros termos, garantir um trabalho, pluri, inter e transdisciplinar para permitir a aprendizagem do hábito integrativo e global na apropriação dos saberes”.

Decifrar a complexidade que representa a formação alternada exige destacar as invariáveis, ou seja, o que é comum em todas as situações, e de organizá-las seguindo um modelo que se aparenta com a abordagem sistêmica. Trata-se de levar em conta os diversos elementos ou componentes que intervêm na formação alternada, suas interdependências, suas interações, inter-relações e os fluxos de energias que circulam entre eles, mas também as

divisões hierárquicas que aparecem, as conduções que vêm acontecendo, as evoluções e os ajustes que se criam seguindo uma dinâmica permanente no espaço e no tempo. Convém identificar estes componentes ou subsistemas, o que caracteriza cada um e suas interferências no seio do sistema de alternância. Estes elementos, de acordo com os dados levantados nesta pesquisa são os seguintes:

1. As pessoas em formação – que são os atores socioprofissionais estudando, se formando, se educando em alternância, fazendo surgir o termo “alternante” para designá-los. É para eles e a partir deles que a educação e seu sistema alternante se implementam. Por isso não é pensada a partir de fora, longe da realidade;
2. o projeto educativo – as finalidades, as metas e os objetivos perseguidos é pensado a partir de cada um e se propõe dar sentido geral à ação educativa;
3. a experiência – ela se constitui ao mesmo tempo o ponto de partida e de chegada do processo de formação. A alternância faz a ligação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar. É a partir dela e não do programa que tudo se organiza;
4. os parceiros e co-formadores – são representados pelos pais, os mestres de estágio e outros tutores. A associação forma uma estrutura de agrupamentos, de informações, de expressão e de exercício de suas responsabilidades;
5. o dispositivo pedagógico – constituído do plano de formação, atividades, instrumentos pedagógicos e planejamentos semanais. Eles constituem um subsistema operacional da formação alternada;
6. a estrutura educativa – é o conjunto das condições materiais, de organização, mas, sobretudo, psico-afetivas que garantem uma qualidade de vida e um clima facilitador das aprendizagens e da educação;
7. a equipe pedagógica e educativa – constituída dos monitores e outros agentes educativos, que representam os animadores do conjunto.

Estes elementos todos, constitutivos de um sistema de formação por alternância, se entrelaçam, chocam-se entre si e interagem, sem nunca perder a perspectiva de querer e efetivar sentido para a vida das pessoas do meio rural.

Embora se afirmando no presente, a Pedagogia da Alternância não fecha os olhos para o futuro, compreendendo que pensar o amanhã é pensar ao mesmo tempo as finalidades e os sentidos da formação a ser desenvolvida, a natureza e os sentidos dos conteúdos, os métodos e os procedimentos pedagógicos.

Refletir sobre as finalidades e sentidos da formação é perguntar-se que princípios, que valores, conhecimentos, modos de pensar, métodos de abordagens dos problemas, que atitudes, que comportamentos precisam ser promovidos para enfrentar o amanhã, ao mesmo tempo ancorado no local.

O ensino em alternância tem sido entendido como uma modalidade educativa que parte do contexto sociopolítico e econômico para, em seguida contribuir para desenvolvê-lo e transformá-lo.

Analisando a alternância na França, Chartier (1997), constata que numa sociedade industrializada como a França dos anos de 1980, o ensino em alternância assumiu duas funções prioritárias, que são: uma econômica, de adaptação, cuja finalidade era primeiro a inserção e o emprego, e uma pedagógica, cuja finalidade é a formação e a qualificação.

Pelo mundo afora há um amplo espectro no qual se pode situar o uso da modalidade educativa alternância para responder a diferentes demandas educativas: uma modalidade de educação de jovens e adultos; as situações de ausência de outras iniciativas educativas (como foi o caso da alternância na França, nos anos de 1930 e 1940 (CHARTIER, 1997); a defasagem escolar; os problemas de desenvolvimento e inserção socioprofissional regional e local; e uma alternativa ao sistema de ensino comum em qualquer nível.

No campo da discussão pedagógica, a questão central da alternância como

dispositivo pedagógico, com sua metodologia e seus princípios, consiste basicamente em desenvolver uma alternância de superação das diferentes dicotomias e realizar uma integração efetiva e autêntica em sentido amplo entre o espaço escolar e a vida familiar.

O que não se pode é pensar que uma pedagogia é isenta ou que poderia “ficar fora” dos processos de decisões de um conjunto social (político, econômico, cultural) e, portanto, da função e do papel que aí deve desempenhar. Eis a não neutralidade pedagógica de uma prática, de um indivíduo e de uma rede de escolas. Isso nos remete a pensar a história da alternância, sua modalidade pedagógica a partir do desenvolvimento de instrumentos e de uma metodologia que dão a ela um caráter de especificidade. Isso evidencia que a alternância tem um caráter político no seu contexto. Dessa forma, desde seu início, a Pedagogia da Alternância visava fazer frente ao estado de abandono e opressão dos camponeses, como diz Chartier (1997).

A educação em alternância, ontem e hoje, traz arraigada em si a dimensão política e a permanente indagação acerca de sua prática discursiva, dos desafios de responder e de criar objetivos e novos sentidos, de produzir e de socializar conhecimentos, de articular, de organizar, de interagir, de integrar e de gerar resistências e re-existências. Esses desdobramentos não se resumem à dimensão pedagógica.

Esse entrelaçamento do pedagógico e do político está articulado no sentido das práticas pedagógicas através do movimento existencial que ela se faz, se torna no acontecimento. Nesse movimento político de existir, ela também resiste. Isso quer dizer que não há pedagogia da alternância que não esteja exercendo, para além do pedagógico, um papel político dentro da correlação de forças que movem a sociedade humana.

Para pensar a pedagogia da alternância na sua implementação e seus instrumentos, Chartier (1997) e Gimonet (2006) destacam a importância de seu modo de organização. Para esses estudiosos, a integração e a interface entre os dois meios está no modo de organização em que os componentes se articulam num conjunto de estratégias: a pessoa do educando como o centro do processo formativo; a existência de um projeto educativo; a colocação em ação de uma pedagogia que priorize a experiência como ponto de partida e de

chegada do processo educativo; a mobilização dos parceiros como colaboradores na formação; uma didática específica que priorize a produção mais que a socialização dos saberes; um contexto educativo favorável; uma concepção específica de educador que ultrapasse o papel deste de centralizador e doador do conhecimento, guardião do programa oficial, ou seja, que supere o papel clássico do professor da escola tradicional⁷⁹.

É por isso que a alternância é erigida de acordo com uma lógica integrativa na qual a organização dos espaços, dos ritmos, dos tempos entre o meio escolar e o meio socioprofissional faz a real integração das estratégias e dos agentes envolvidos.

A alternância é, nesse caso, uma formação que integra permanentemente diferentes atividades desenvolvidas em realidades distintas. O processo de ensino se concretiza em uma compenetração efetiva desses meios numa unidade de formação, ou seja, uma continuidade da formação numa descontinuidade de ritmos na chamada alternância pedagógica. Assim, a distribuição do tempo entre as atividades escolares e socioprofissionais organiza-se em função da integração dos diferentes meios de atividades e desempenha uma importante função pedagógica.

O estágio em formação expressa a alternância como pedagogia do/no trabalho. Porém, para que o estágio-trabalho seja fonte de desenvolvimento do indivíduo, certas condições, como o engajamento, a responsabilização e a parceria devem estar presentes no espaço de estágio-trabalho. Esse realismo se faz necessário para que as atividades não tenham apenas o caráter predominantemente plástico e simulativo. Dessa forma, o trabalho com o adolescente, jovem ou adulto tem um sentido diretamente ligado à sensibilização. Comprometer-se num estágio permite ao aprendiz descobrir o meio, tomar consciência das situações vividas, poder alterá-la e imprimir a sua marca, assumindo responsabilidades. "A análise da situação vivida vai mais adiante, contribui para a superação da situação na qual cada um se encontra. Permite recolocações em situações realistas" (DUFFAURE, 1985, p. 6).

⁷⁹ Para Gimonet (1999) e Begnami (2006), ser monitor é exercer um papel que ultrapassa o do professor preconizado pela pedagogia tradicional. Além de formador, deve ser um agente social comprometido com uma lógica de formação e promoção das pessoas e do meio onde elas vivem.

A concepção de educação, de alternância, de relação pedagógica e do estágio como uma iniciação ao trabalho no processo educativo não é apenas o diferencial da pedagogia da alternância, mas também outro modo de conceber a escola não apenas intramuros. A alternância coloca em questão a relação entre a escola e a sociedade, a escola e o meio socioproductivo e socioprofissional. Trata-se da escola desmistificada como único lugar de formação e preparação do profissional, de uma afirmação do papel político de uma modalidade de formação. De uma outra escola, criada e gerida pelos protagonistas do meio social onde está inserida.

O processo educativo precisa ser visto como processo de subjetivação que se potencializa no processo do trabalhar, que também é revestido da invenção. A formação em situação de trabalho deve ser concebida no plano da imanência e do coletivo. "A formação em situação, tal como o trabalho situado, nos convoca a habitar este plano de experimentação, plano onde pensar e fazer, aprender, trabalhar, viver não se dissociam. Plano, insistimos, coletivo" (BARROS, 2006, p. 5).

Essa pedagogia facilita a transformação das ações em pensamentos. Isto é entendido na mesma linha que pensa Freire (1975, p. 109) define a sensibilização como "a percepção das coisas e fatos como existem concretamente nas suas relações lógicas e circunstanciais".

Essa sensibilização conduz à ação porque "para qualquer compreensão de algo, corresponde, cedo ou tarde, uma ação." Quando um problema é percebido e compreendido e os dados da resposta são aceitos, o homem age. "A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão" (FREIRE, 1975, p.110). Esse vaivém entre os dois lugares de formação concorre para o desenvolvimento intelectual do sujeito que, porque tomar distância no que diz respeito ao mundo que o cerca, se torna capaz de recolocar questões, opiniões pessoais, inovações e de contribuir para desenvolver a sua autonomia.

Essa concepção de educação que problematiza o mundo contribui para a produção de subjetividades numa pedagogia da autonomia, que se desenvolve pelo modo de participação no processo de gerir e co-gerir a vida, a processos de autonomização dos homens.

A escola da alternância pedagógica é, nesse contexto, integrada aos agentes externos (empresas, famílias, tutores). Os estágios têm objetivos de

aprendizagens teórico-práticas efetivamente integrados às necessidades dos agentes em causa. Os objetivos e os saberes-fazeres da escola e do meio socioproductivo são inseridos no projeto do aprendiz e baseados em situações reais.

Desta forma, a adoção de uma estratégia que considera o estudante como sujeito do processo formativo desenvolve-se através do tipo de abordagem e na relação pedagógica. Para isso deve ter uma noção clara da importância dos seus conhecimentos anteriores e das suas representações.

Enfim, uma desmistificação do saber "erigido como um fim em si para o incentivo das qualidades de empreender, da iniciativa pessoal à criatividade" (CLÉNET, 1998, p. 17). Nesse caso, a lógica de aprendizagem é outra: uma lógica integrativa dos processos indutivos e dedutivos.

O aprendiz desenvolve-se relacionando seus conhecimentos anteriores às suas experiências vividas para elaborar conhecimentos novos em interação com os parceiros internos e externos à escola. Nesse sentido, a pedagogia da alternância não apenas supera o mito de que o saber sistematizado é a única fonte válida do saber, mas valoriza e ressignifica os saberes das experiências. A escola é lugar de luta, de colocar todos os saberes em diálogo crítico e inventivo.

Como espaço aberto a novas formas de trabalho, de invenção e não de um espaço de reprodução de sociedades fechadas em espaços ritos que legitimam o discurso das elites os Centros de Educação em Alternância objetivam formar sujeitos autores do discurso, de considerar o espaço educativo.

As atividades em desenvolvimento e os desafios da formação vão dar sentidos às aprendizagens e permitir a re-colocação de novos problemas. A pedagogia problematizadora no sentido freireano se articula com os processos de autodeterminação e com a ação concreta no sentido de transformar a realidade.

Ao desviar o interesse pela resolução para a construção de problemas, as práticas educativas têm objetivos auto-formativos que consistem em criar as condições necessárias para a produção dos conhecimentos pelos aprendizes. Esses conhecimentos tornam-se materiais de construção, que fundem o questionamento da pessoa e incitam-na a mobilizar processos de resolução e

de criação de novos problemas. De acordo com Gérard (1994, p.107), "se dos problemas nasce a experiência, podem ser resolvidos por ela. A experimentação é, de alguma forma, o regresso à ação".

Problematizar as situações nas aprendizagens práticas estimula resolver os problemas práticos de um domínio de atividade. Assim, é necessário "fazer ao contrário" (MALGLAIVE, 1975, p. 67) em relação ao modelo de transmissão da pedagogia clássica, na qual o problema é uma dádiva e não um objeto de investigação e de reinvenção. Conceber a pedagogia da alternância na perspectiva da reinvenção remete-nos a uma filosofia da educação em que o processo de aprendizagem é concebido como reconhecimento e aprendizagem inventiva.

Esse caminho pedagógico implica a transgressão do papel tradicional do professor como aquele que garante a aprendizagem e que a torna viável – como se *a priori* soubesse de tudo o que vai acontecer. Nesse sentido, o educador entra na roda dialógica dos sujeitos que inventam e se inventam.

Para Freire (1982, p. 87), diz que "problematizar é abrir-se para o diálogo crítico com uma situação problema a fim de se apropriar e construir um novo ponto de vista pertinente e encontrar uma solução significativa". O diálogo crítico é a chave capaz de motivar o sujeito a autoconduzir-se, fazendo emergir, de sua 'sensibilidade' e de seu 'meio de vida', as situações complexas que o interrogam e o comprometem naturalmente, numa dinâmica heurística de resolução dessas situações que se fazem 'problema'.

Assim, o campo experiencial torna-se o meio para construir e problematizar de forma concreta e realista. A experiência pode ajudar os sujeitos aprendizes a problematizar e recriar o conceito, e não apenas acendê-lo. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar o papel do monitor como mediador de situações que possibilitem que os sujeitos se afirmem. A sala de aula deve ser vista como um coletivo criador de caminhos. Estamos numa aprendizagem circular na qual é impossível hierarquizar.

Por conseguinte, apoiar-se sobre o experiencial é um dos desafios essenciais da formação por alternância. Frente a esse desafio, o monitor adota o papel de acompanhador. Seu modo de intervenção é cauteloso e prudente, pois não visa tomar espaço, mas à interface entre as atividades da vida escolar e as da vida extra-escolar dos alunos, numa perspectiva de produção do saber

pelo aprendiz. Trata-se de um processo de integração circular entre os diferentes sujeitos produtores de saberes.

De acordo com Legroux (1979), a dinamização da alternância passa pela diversidade de fontes utilizadas no ensino, dando-se primazia às experiências vividas, às histórias de vida do aprendiz: o programa oficial não é abandonado, ele integra um conjunto de fontes bibliográficas variadas e também procedentes do meio de vida do aprendiz. Nesse caso, os materiais preparados pelos monitores somam-se às contribuições dos estudantes. Esse processo coletivo do processo de ensino/aprendizagem destaca-se como um elemento potencializador da alternância como pedagogia do/no coletivo.

Para Gimonet (2005), o funcionamento da instituição formativa em alternância apresenta muitas diferenças da instituição de ensino ou da formação tradicional. Com efeito, os conteúdos não são determinados pela existência de uma ou de outra disciplina, mas pelas exigências advindas do contexto de vida ativa dos estudantes.

A lógica das necessidades é bem diferente da lógica dos programas. A organização das atividades educativas seguirá as necessidades procedentes do meio socioproductivo dos estudantes. São as necessidades e as respostas a elas que vão determinar a base das aprendizagens a serem realizadas. Trata-se, portanto, de caminhos educativos pluridisciplinares que implicam relações estreitas entre os meios de formação escolares e os meios de vida socioproductivos. A equipe pedagógica é necessariamente heterogênea e multidisciplinar.

De acordo com a lógica de aprendizagem que parte da ação, o saber não-formal, ou “experencial”, ou o saber da vida, tem lugar central como ponto de partida. O saber formal ou sistemático, por sua vez, tem um lugar importante, mas não dispõe de nenhum lugar de superioridade. Para a alternância de interação, é a relação crítica entre os saberes que permite a invenção, a reapropriação crítica e a produção de novos conhecimentos.

Na alternância integrativa, a primazia dada aos processos de aprendizagens indutivos atribui ao saber assistemático (vindo da experiência vivencial) um lugar de destaque na abordagem pedagógica. Esse saber (vivencial) é considerado um ponto de partida indispensável ao trabalho

pedagógico, porque é a partir dele e superando-o que o aluno produz novos conhecimentos.

O processo de integração remete a um novo modo de articulação dos saberes. Se na formação por alternância o meio escolar e o meio socioproductivo completam-se os conteúdos e os métodos são diferentes da escola clássica, e o elemento de intencionalidade que os une é um objetivo comum: a educação do estudante. Esse não é um processo de foco único e exclusivo no aprendiz, pois, segundo Passador (2003), os agentes externos também aprendem e se beneficiam: a família, a comunidade, as instituições produtivas de bens ou serviços.

A lógica educativa da alternância deve ser concebida como aquela que supera a da oposição binária ou ternária, articulando as múltiplas dimensões em que as diferenças se completam e se fecundam em permanente interação. Portanto, o modo de articulação visa à integração efetiva e permanente entre os diferentes meios, pessoas, ritmos e atividades.

Destacar os diferentes papéis dos diferentes atores (monitor, aluno, família, comunidade, instituições, empresa, sindicato, pessoas, recursos, etc.) resgata o processo de envolvimento pedagógico-político de auto-organização e de co-gestão da pedagogia da alternância. Trata-se de mover-se dentro de um paradigma de condução política que inclui a variabilidade e não dissocia formação e trabalho. Nesse caso, busca-se a “co-gestão”.

Ao opor o paradigma técnico-burocrático ao paradigma da co-gestão, as autoras afirmam que o paradigma técnico-burocrático tem sua base no centralismo, na burocracia, na fragmentação, no poder autocrático e no assujeitamento. O paradigma da co-gestão tem sua base na descentralização, articulação e integração, no trabalho em equipe, valorização do conhecimento, da relação, do sujeito, da autonomia, responsabilização e comprometimento, entre outras características. Nesse modo de gerir pressupõe-se o co-engendramento.

A gestão não é mais identificada apenas a um cargo ou a um lugar (o lugar do gestor/diretor/coordenador), mas ao processo mesmo de pensar/decidir/executar/avaliar o trabalho, que é prerrogativa de qualquer trabalhador. [...] A gestão é conhecimento técnico, mas também interação de regimes do conhecer, onde o inter, o entre vem paradoxalmente primeiro

indicando um plano do coletivo, um trabalhar coletivo que antecede os trabalhadores. Se a gestão é função do gerir, melhor seria então dizer cogerir, pois se trata de co-engendramento do processo de trabalhar e de subjetivar. Diferentemente do sistema comunicacional top-down. Típico do paradigma técnico-burocrático, a comunicação se dá em rede, sistema de múltiplas conexões, em várias direções, aliançadas na inseparabilidade entre as dimensões do trabalhar aumentando a capacidade de criar e transformar – mais autonomia em cada processo de trabalho e, entre os trabalhadores, aumento das instâncias negociantes.

Sujeitos em equipe alteram o rumo reversível (e não irreversível, como antes apontado) de seu isolamento, de um processo fragmentado, individualizado, marcado pela competição e quebra das alianças coletivas.

Sujeitos com maior autonomia, co-responsáveis, comprometidos porque expressão de um coletivo do trabalhar que neles se atualiza.

Trata-se, portanto, de considerar a equipe como estratégia privilegiada para a constituição desse outro paradigma. (BARROS, 2007, p. 18).

Essa relação implica uma integração dos diferentes agentes internos e externos. Nesse caso, o aluno e o monitor não são únicos, mas se inserem numa relação plural. A aprendizagem por alternância é de parceria; assim, é necessário que a comunidade local inteira, com os seus mecanismos associativos (sindicatos, associações, famílias, grupos cooperativos) participe como pessoas ou organismos recursos para ajudar os jovens em suas aprendizagens. Nessa linha de pensamento, Clénet (1998, p. 18) ao estudar a parceria e a formação em alternância apresenta algumas considerações:

- a pedagogia que consiste em ensinar o aluno tornou-se insuficiente. Este pode ser capaz de conduzir as suas próprias aprendizagens;
- a consideração, pela própria pessoa, na sua globalidade é mais que necessária, é primordial;
- o desenvolvimento das qualidades pessoais passa pela aquisição de um saber erigido não como um fim em si;
- a comunidade local deve ser aliada na busca de soluções dos problemas de formação dos jovens;
- os jovens devem ter a responsabilidade na escolha pelas buscas de suas orientações.

A alternância integrativa é essencialmente de parceria. O sistema é aberto à multiplicidade de agentes reunidos em torno do projeto construído para e pelos parceiros, que formam um conjunto constituído pelo monitor; o

adolescente ou o jovem estudante; a família; as lideranças; os profissionais do meio; e os acompanhadores de estágio.

O processo de parceria na formação em alternância consiste no reconhecimento do outro, ou dos outros, como pares, e no respeito às suas identidades e diferenças.

Dessa forma, reunida em torno de um projeto, a equipe é implicada em diferentes níveis de elaboração e de execução, e os temas abordados, os objetivos e os resultados esperados são avaliados no coletivo. Os prazos são definidos no conjunto, e as competências individuais são articuladas entre si numa visão coletiva.

Ao contrário da pedagogia tradicional, na qual o professor é o centro do processo, na pedagogia da alternância o monitor e o aluno estabelecem uma relação de parceria que postula o reconhecimento da potencialidade de cada um, que pressupõe relações de poder que afirmam a autonomia e o potencial de contribuição de cada parte como princípio básico. Assim, uma grande importância é dada ao diálogo e à participação, elementos-chave no desenvolvimento das relações de proximidade, de comunicação e de colaboração mútua, o que desenvolve a dimensão coletiva da relação pedagógica e da aprendizagem.

À luz dos princípios da alternância, no processo educativo, uma grande importância é dada aos problemas de todas as ordens que são vividos no cotidiano. A idéia de indagar, buscar compreender os problemas, buscar soluções aos problemas que vivenciam não faz da abordagem pedagógica da alternância um puro imediatismo nem um pragmatismo. Trata-se de uma visão e uma atitude voltada em prioridade para o local onde se fazem visíveis as necessidades de desenvolvimento. Assim o contexto não é algo que se coloca distante. Os contextos social, econômico, histórico e cultural são concebidos como o lugar fonte de informações e de conhecimentos, mas também de problemas e necessidades relacionados à vida dos habitantes locais. Por isso, o contexto é importante, pois representa o meio de vivência e o lugar de integração do projeto: os relacionamentos sociais (famílias, comunidades), econômicos (lugar das atividades produtivas) e culturais de todos os agentes educativos.

Essa pedagogia que intervém no contexto que o vê em movimento pelas mãos dos homens e objeto de transformação, de desenvolvimento, destaca outro potencial da pedagogia da alternância: a transformação.

Assim objetivo da educação em alternância é desenvolver processos que integrem o jovem ao seu meio, de maneira a possibilitar também que o educando olhe o seu meio, compartilhe seus valores, suas virtudes, o ser camponês, exercite seus conhecimentos e suas novas aprendizagens em campo. O jovem, tratado como protagonista da vida social local, pode mais facilmente inserir-se em ações de desenvolvimento local. Esses elementos de uma filosofia voltada para uma educação do/no contexto, integra os auspícios da pedagógica da alternância, colocam-se então como desafios permanentes que entrarão em jogo no acontecimento dessa pedagogia.

Os elementos de uma espécie de filosofia de abordagem mencionados anteriormente parecem superdimensionar a alternância enquanto pedagogia. Assim, estaria ela resolvendo o complexo problema do abandono do campo pelos jovens, do fetiche da cidade e do modo de vida urbano que exerce um fascínio entre os jovens do campo?.

Ainda é possível nos perguntarmos: A pedagogia da alternância estaria operando a tão sonhada recuperação do gosto pelo campo? Que pedagogia é essa? A “salvação da lavoura”? Ou uma pedagogia que, com a sua abordagem, sua metodologia e sua filosofia de educação, se insere em outro contexto de produção partilhada do conhecimento? Trata-se de propor um outro discurso teórico-prático que vai a contrapelo das políticas de educação hegemônicas inspiradas nos modelos neoliberais que estimulam a competição, o desenvolvimento de habilidades e competências individuais fortemente voltadas para a urbanidade. Nesse sentido, a alternância insere-se numa proposta diferente e inclusiva que “pode” representar em termos de novas/outras políticas coletivas de educação que tentam desconstruir práticas dominantes.

Por isso há ainda alguns problemas a serem discutidos futuramente na Pedagogia da Alternância.

Por hora sintetizamos o que esta pesquisa buscou e alcançou.

A hipótese ou pressuposto fundamental desta pesquisa foi colocada como sendo a de que a pedagogia da alternância contém elementos epistemológicos capazes de contrapor à teoria da modernização na medida em que acentua especificidades do viver rural subscrito na tradição e nos hábitos culturais e não associa, necessariamente, o sinônimo de produção ao modelo industrial moderno. Assim, mostramos então, nesta síntese da Pedagogia da Alternância que não há somente uma superação do ideal desenvolvimentista que predominou nas várias iniciativas de promover uma modalidade específica de educação para o meio rural, como também, ficou evidente a sua superação, e, muito mais, que é possível fundamentar um modelo educativo para o espaço rural que valorize os espaços específicos do meio para o qual foi concebido.

- Ao contrário das propostas tradicionais de educação para o espaço rural, a família é um pilar fundamental do sistema de alternância;

- a alternância propõe um novo perfil de docente. Ele é o condutor e animador da pedagogia da diversidade, reúne conhecimentos técnicos e do espaço rural para facilitar a relação e o diálogo com os jovens e as famílias;

- se deve defender energeticamente o desenvolvimento da alternância, cujo objetivo não é o de ser unicamente o de aproximar a escola do mundo do trabalho, e sim, dotar os jovens dos meios necessários para afrontar as realidades sociais e profissionais;

- a Pedagogia da Alternância tem uma atenção especial com o projeto profissional dos jovens, desenvolvida através da formação integral que lhes permite desenvolver o seu próprio projeto de vida, juntamente com sua família e no meio em que vivem;

- e por fim, a associação das famílias, pessoas e instituições se unem para promover o desenvolvimento do espaço rural, como campo sustentável, através da formação dos jovens junto a suas famílias e comunidade.

Desde o início desta pesquisa objetivamos percorrer um caminho que nos possibilitasse analisar a forma como a educação do campo foi concebida

dentro do ideário modernista, para em seguida analisar um modelo de educação para o meio rural que pudesse se contrapor a esta proposta.

A partir daí, no segundo capítulo, construímos as bases teóricas do pensamento moderno, mostrando que sua estrutura central se situa em torno da necessidade de o homem estabelecer domínio sobre a natureza. Esta concepção foi responsável pelo estabelecimento dos ideais de desenvolvimento e progresso, pensados a partir de uma razão instrumentalista comprometida com o capitalismo.

No segundo capítulo vimos a ação da teoria desenvolvimentista sobre a educação brasileira. Mostramos que as diretrizes oficiais do governo brasileiro, principalmente a partir das décadas de 1960 e 1980, foram direcionadas para a necessidade de fortificar um princípio de desenvolvimento ao meio rural equiparado aos ideais de desenvolvimento e industrialização do espaço urbano. Neste sentido foi marcante a diretriz de modernização da sociedade e a educação passou a assumir um papel preponderante para a sua efetivação.

O resultado disso, como apresentamos nesta pesquisa, foi a disseminação do postulado que entendeu o espaço rural como atrasado, desaculturado. A nossa pesquisa mostrou o abandono da cultura rural, da cultura, dos valores comunitários, da associação e das necessidades de fixação do homem rural em seu espaço.

Por fim, vimos a estruturação da Pedagogia da Alternância, que ela é uma forma pedagógica que é capaz de resgatar as perdas promovidas pelo intento desenvolvimentista que desconsiderou aspectos fundamentais da vida rural, como sua cultura, seu ideal de desenvolvimento, a comunidade, o jovem e a família. Nesse sentido mostramos que a Pedagogia da Alternância compreende o papel da formação para o desenvolvimento social e questiona o desempenho da escola formal no que se refere à compreensão e atuação na realidade do meio rural por parte das populações.

Como resultante disso, concluímos que a educação proposta pelo governo tem se mostrado ineficaz e pernicioso para a construção de um projeto

de desenvolvimento social e, por outro lado, que a pedagogia da alternância vem cada vez mais possibilitando a construção de um desenvolvimento diferenciado, integrado e participativo, além de contribuir para uma melhor forma de ocupação do solo, dos valores, da cultura local e utilização dos recursos naturais de modo sustentável.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.
- AGUIAR, Ronaldo Conde. Somos modernos: já nos falta feijão. **Folhetim**, 10 de agosto 1980, p.7.
- ANDRADE, Antonio Cabral. **A Escola Agrotécnica como Centro de Desenvolvimento Rural: Problemas e Perspectivas**. Palestra proferida em Inconfidentes, MG, em outubro de 1979. (mimeografado).
- ANDREOLA, Balduino. **Comunicação especial**. Palestra proferida na disciplina “História das Ideias Pedagógicas” no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Dia 16 e 23 de maio de 1997.
- AKKARI, Abdeljalil. **La Modernisation des Petits Paysans: Une Mission Impossible?**. Éditions Éducation & Cultures. Tunis, 1993.
- ALEXIN, J. C. A certificação no contexto do mercado da educação e do mercado de trabalho. **BOLETIM TÉCNICO DO SENAC**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, maio/agosto, 2001.
- ALMEIDA, J. *Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento sustentável*. In.: ALMEIDA J. e NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 1998, p. 33-55.
- AMBRÓSIO, Teresa. A formação entre o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento humano. In: **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. União Nacional das Escolas famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB. 2002.
- ARROYO, M. G., CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimentos sociais. In VV. AA. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, UNB, 1999.
- ARCAFAR-Sul. **Regimento escolar para as Casas Familiares Rurais**. Barracão-PR: Mimeo, (s/d).
- _____. **Manual das Casas Familiares Rurais**. Barracão-PR: Mimeo, 1995.

_____. **Estatuto da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil**. 1991. Disponível em WWW. Arcafarsul.org.br – acessado em 07 de janeiro de 2011.

_____. **Quem somos**. Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

_____. **História da Arcafarsul**. Disponível em: <<http://www.arcafarsul.org.br>>. Acesso em: 25 jan. 2009.

BACON, F. **Novum Organum**. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).

BARROS, R. B. **A potência formativa do trabalho em equipe no campo da saúde, a potência da equipe em situação de trabalho**. 2006 (snt).

BARROS, M.E.B (Org.). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2007. p. 145-160.

BEGNAMI João Batista. Experiências das Escolas Famílias Agrícolas – EFA's do Brasil. In: **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**, 2, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília. 12 a 14 de novembro Cidade Gráfica e editora Ltda, 2002, p 106-117.

_____. *Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo*. In: **Revista da Formação por Alternância**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Ano 1, N.2, julho 2006, p.24-47.

BENJAMIN, Walter. *Teses sobre a Filosofia da História*. In: **Walter Benjamin: Sociologia**. Organização e Tradução de Flávio R. Kothe. São Paulo: Ática, 1985.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas E Vol. I).

BATISTELA, Airton Carlos. **Filosofia e Posicionamentos para a educação no meio rural**. PUCRS, Porto Alegre, 1997 (Dissertação).

BAUDRILLARD, Jean. **À sombra das maiorias silenciosas - O fim do social e o surgimento das massas**. Trad.: Suely Bastos. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. **Nova era: a civilização planetária**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Latino-Americana: Freire e Dusserl**. Ijuí: UNIJUÍ, (coleção educação: 12), 1991.

BOURGEON, Gil. Socio-Pedagogie de L'Alternance. **Mesonance**. Editions Universitaires UNMFREO, Paris, v.2, n.2, 1979.

BRANDÃO, Carlos R. **Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural**. Campinas – SP: Papyrus, 1984.

BRASIL. Leis, Decretos, etc. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos**, 3. Brasília, MEC/SEG, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos 1980/1985**. Brasília, MEC/DDD, 1980a.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/ Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. Departamento de Ensino Médio. **Do ensino de segundo grau**; leis – pareceres. Brasília, 1976.

_____. **Lei nº 5.692**. Lei da Reforma de 1º e 2º graus de 1971.

_____. **Plano de desenvolvimento do ensino agrícola de 2º grau**. Brasília, 1973.

_____. Leis, decretos, etc. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau**. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura; Brasília, INL, 1972.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Nordeste no horizonte de 15 anos**. Brasília, 1987. 58p.

_____. **Acordo nacional**, Brasília, 1993. 39p.

_____. **A Conferência de Nova Delhi**. Brasília, 1994 (a). 40p.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1994 (b). 127p.

_____. **Planejamento político-estratégico**. (Mímeo.). 1995, 42p.

BRASIL/SECRETARIA DE PLANEJAMENTO. **III Plano Setorial de Educação e Cultura**, Brasília, 1979. 50p.

BROHMAN, J. **Popular Development**. Rethinking the Theory and Practice of Development. Oxford: Blackwell, 1996.

BRÜSEK, Franz Josef. **Romantismo, Mística e Escatologia Política**: In: Lua Nova – Revista de Cultura e Política. São Paulo, CEDEC, N.62, 2004, p.21-44

BRUNDTLAND, G.H. et al. **Nosso Futuro Comum**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1991.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929 - 1989): a revolução francesa da Historiografia**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

_____. *A Escrita da História*. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

BUARQUE, Cristovam. **A desordem do progresso: o fim da era dos economistas e a construção do futuro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CASTORIADIS, C. **“As encruzilhadas do labirinto III : o mundo fragmentado”**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.

_____. *Reflexões sobre o desenvolvimento e a racionalidade*. In.: **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CARNEIRO, Maria J. **Política de desenvolvimento e o “Novo Rural”**. Seminário internacional “O Novo Rural Brasileiro”, Campinas : IE/UNICAMP – Projeto Rurbano, março de 1999, 37p.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano, 1. Artes de fazer**, tradução de Epharain Ferreira Alves Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **“A operação histórica”** In.: **LE GOFF, Jaques, NORA, Pierre. História: novos problemas**, 3 ed., Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, Editora, 1988

CALVO, Pedro P. **Centros Familiares de Formação em Alternância**. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador-BA: UNEFAB, 1999.

_____. **Formação pessoal e desenvolvimento local.** In.: Pedagogia da alternância: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: UNEFAB, 2002.

CHARLTON K. **Education in Renaissance.** England, Ed. H. Perkin, London, 1965.

CHARTIER, Daniel. Motivation et Alternance. **Mesonance.** Editions Universitaires. UNMFREO, Paris, v. 4, n. 3, 1982.

CHARTIER, Daniel et autres. **Soixante ans d'histoire des Maisons Familiales Rurales.** Paris: UNMFREO, 1997.

_____. A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans Le monde agricole et rural. **Mesonance.** Editions Universitaires. UNMFREO, Paris, 1986.

_____. **Les Premières Maisons Familiales.** In.: UNMFREO. Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale. Paris: UNMFREO, 1997.

_____. **À l'Aube des Formations par Alternance:** Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. 2^a édition actualisée. Paris: L'Harmattan, 2003.

CHARTIER, Daniel e LEGROUX, Jacques. **Orientations et Actions du Centre Pédagogique.** In.: UNMFREO. Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale. Paris: UNMFREO, 1997.

CHARTIER, R. "Le temps des doutes pour comprendre l'Histoire", In: **Le Monde**, 18/03/1993, pp. VI - VII.

_____. "Quatre questions à Hayden White", **Storia della Storiografia**, (24), 1995.

CLÉNET, J. **Représentations formations et alternance.** Paris, Editions L'Harmattan. 1998.

COMBLIN, José. **Cristãos rumo ao século XXI.** São Paulo, Paulus, 1996.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva (Os Pensadores).** Tradução de José Arthur Giannotti. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983. Título original: Cours de Philosophie Positive.

CREPEAU, Bernard e MIGNEN, Pierre. **Alternance e développement du milieu. Mesonance.** Editions Universitaire, UNMFREO, Paris, v.2, n.1, 1979.

COELHO, I. Moreira. Universidade atual e comunidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, nº 35, nov. 1980.

DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro humano.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DE CERTEAU, M. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____ **A Cultura no Plural.** Campinas: Papyrus, 1995

_____ **A Invenção do Cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DEL PRIORE, Mary *et al.* **Uma história da vida rural no Brasil.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DEMO, Pedro. **Política social e política educacional – pesquisa e intervenção na realidade.** Brasília, 1979. (mimeografado).

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo, Perspectiva/editora da Universidade de São Paulo, 1973.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** Edições 70, São Paulo, 2008.

DICIONÁRIO GLOBAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo, Renovada, 1991.

DOMINGUES, J.M. **"Reorganizando a Modernidade"**. *Lua Nova*, n. 45, 1998.

DOSSE, F. **A História em Migalhas.** São Paulo: Ed. Unicamp, 1989.

DUFFAURE, André. **Education milieu et alternance.** Mesonance, Editions Universitaires UNMFREO, Paris, 1985.

DURÁN, F. e PÉREZ, J. L. V. Câmbios em el concepción y en los usos de la ruralidade: del antropocentrismo productivista ao ecocentrismo naturalista. In.: **Desenvolvimento e meio ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade natureza.** Curitiba: Editora da UFPR, n. 2, 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizatório (Über den Prozess der Zivilisation)**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

EMATER. Rio Grande do Sul/ASCAR. **Marco referencial para as ações sociais da EMATER/RS-ASCAR**. Porto Alegre: EMATER/RS-ASCAR, 2002. 48 p. (EMATER/RS. Programa de Formação Técnico-Social da EMATER/RS. Sustentabilidade e Cidadania. Textos, 7)

ESTEVAM, Dimas O. **Os Significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, Tese de Doutorado, 2009.

_____. **O. Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: UFSC, 2001. Dissertação (Mestrado em Administração), Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

_____. **A invisibilidade do jovem rural**. Recife-PE: XIII Congresso Brasileiro de sociologia de 29 de maio a 1 de junho de 2007. CD-ROM.

ESTEVAM, Dimas de O. e SILVA, Ricardo H. **A formação da juventude rural e pesqueira com base na Pedagogia da Alternância no Contexto Sul Catarinense**. Rio de Janeiro: II Encontro da Rede de Estudos Rurais de 11 a 14 de setembro de 2007. CD-ROM.

ESTEVAM, Dimas O. e ETCHEVERRY, Maria S. **A Casa Familiar Rural de Quilombo: na perspectiva dos atores sociais**. Quito – Ecuador, VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural da ALASRU, FLACSO, 2006. CD-ROM

FAORO, Raymundo. **A questão nacional: a modernização**. "Estudos Avançados", São Paulo, v. 6, n. 14, 1992. Disponível em: Scielo. Acessado em 2 de março de 2008. Doi: 10.1590/S0103-40141992000100002

FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo, Nacional/EDUSP, 1972.

FERNANDES, Bernardo M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In.: MOLINA, Mônica C. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FLAMARION, C. & VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONTANA, J. **História Depois do Fim da História**. Bauru: EDUSC, 1998.

FLORA, Ângela D. **A Teologia da Libertação e a formação política cristã de uma geração de jovens rurais militantes da Diocese de Chapecó – SC**. Florianópolis: Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) da UFSC, 2007.

FLORES, Murilo X. e MACÊDO, M. M. Costa. **Políticas para o novo mundo rural brasileiro**. Seminário internacional “O Novo Rural Brasileiro”, Campinas : IE/UNICAMP – Projeto Rurbano, março de 1999, 11p.

FERREIRA DOS SANTOS, J. **O que é Pós-Moderno**. 10. ed. São Paulo : Brasiliense (Primeiros Passos), 1991.

FERREIRA, Ângela D. D. **Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: quais especificidades do caso brasileiro?** Texto apresentado no XXIX Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos – CERU/USP, realizado nos dias 27 e 28 de maio de 2002.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Modernização tecnológica da agricultura**. Curitiba : Livraria do Chain, 1988.

FORGEARD, Gilbert. **Alternância e desenvolvimento do meio**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1., 1999, Salvador. **Anais**. Salvador: União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, 1999, p. 64-72.

Fragoso, Antonio. **A Modernização**. Disponível em <http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:zEmo32qYcQAJ:w3.ualg.pt/~aalm eida/modernizacao.pdf+Os+te%C3%B3ricos+da+moderniza%C3%A7%C3%A3o+retive+am+estes+princ%C3%ADpios+b%C3%A1sicos,+mas+a+sua+ac%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&gl=BR>. Acessado em 11/08/2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. R J.: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo, Edart, 1977.

FRIGOTTO G. (org). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1977.

FROSSARD, Antonio C. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu. Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I**. Nova Friburgo – RJ: Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Nova de Lisboa – Portugal e Universidade François Rabelais de Tours – França, 2003.

GÉRARD, C. CLÉNET, J. **Partenariat et alternance en éducation**, Paris, L'harmattan. 1994

GNACCARINI, J.C. **Latifúndio e Proletariado: formação da empresa e relações de trabalho no Brasil rural**. São Paulo, Polis, 1980.

GOMES, C.A. da Costa. Relacionamento escola-comunidade na cidade do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 35, p.25-33, Nov. 1980.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991

GILLY, Pierre. **Manual das Casas Familiares Rurais**. ARCAFAR/Sul, Nº 1, mimeo, s/d.

_____. **Programa de formação de jovens agricultores pela pedagogia da alternância**. Mimeo, Barracão-PR, 1999.

GIMONET, Jean Claude. A alternância na formação, um caminhar no coração da complexidade. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL FAMÍLIA, ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO**, 8, 2005, Puerto Iguazú, Argentina; Foz do Iguaçu, Brasil. **Anais...** Puerto Iguazú, Argentina, Foz de Iguaçu Brasil, 2005.

_____. Perfil, estatuto e funções dos monitores. In: **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Primeiro Seminário Internacional**, Salvador 03 a 05 de novembro de 1999. p 124-131.

_____. Método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das Casas Familiares Rurais. Documentos Pedagógicos. Brasília/DF: Cidade Gráfica Ed., p. 21-31, 2004.

_____. *Pedagogia da Alternância como Sistema Educativo*. In: **Revista da Formação por Alternância**, UNEFAB Ano 1, N.2, julho 2006, p.24-47

_____. Alternância, adolescência e pré-adolescência In: **Revista da Formação por Alternância**, UNEFAB Ano 1, N.1, setembro 2005, p. 5-21.

GRENERAU, A. **Le livre de Lauzun**. Paris: Editions Gerbert, 1969.

GOODMAN, Dom, SORJ, B. e WILKISON, J. **Agroindústria, políticas públicas e estruturas sociais rurais: análises recentes sobre a agricultura brasileira**. Revista de economia política. São Paulo: nº 4, vol. 5, 1985.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. Campinas, Boitempo, 1999.

GLEICK, James. **Isaac Newton, uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GONÇALVES, Carlos W. Geografia política e desenvolvimento sustentável. **Revista Terra Livre – AGV**. São Paulo: n. 11-12, 1993.

GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e ecologia: crítica da moderna agricultura**. São Paulo : Brasiliense, coleção Primeiros Vãos, 3 ed., 1986.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid, Espanha, Taurus Ediciones (Tomos I e II), 1987 a.

_____. **"A Nova Intransparência"**. *Novos Estudos CEBRAP*, n.18, set. pp. 103-114, 1987b.

_____. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo, Loyola, 1996.

HEIDEGGER, Martin. *Serenidade*. Lisboa. Instituto Jean Piaget. 2001.

RANIS, G. **Economic Growth: the theory**: In Sills, D. L. (org) International encyclopedia of the social sciences . MacMillan, New York, v.4, 1968.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Ed. Martin Claret, São Paulo, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a história**. São Paulo:Companhia das Letras, 1998.

IANNI, Octavio. **Industrialização e Desenvolvimento Social no Brasil**. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1963, 270 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. 377 Brasília.
A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo - A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio**. São Paulo, Ática, 2002.

_____. **Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro, EdUFRJ, 2003.

KARAN, Karen, F. **Agricultura orgânica: estratégia para uma nova ruralidade**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Curitiba: UFPR, 2001, 235p.

Keynes, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. Coleção Os Economistas. Editora Nova Cultural, 1985.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo : Futura, 1997. p. 321-341.

KOLLING, Edgar J. et al., **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

KOSIK, Karl. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Z. Acácia. *Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola*. **Revista Educação e Linguagem**. Disponível em : [HTTP://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem-08](http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem-08). Acessado em 30 de agosto de 2009.

_____. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, nº 2, maio/ago, 2002.

_____. Competência com Praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003.

LA MATRIE - **O Homem-máquina**. Estampa, Lisboa, s/d

LAMARCHE, H. (coord.) et al. **A agricultura familiar**. Volume I, Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 1993.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEGROUX, Jacques **Outils pédagogiques et alternance**. Collection Mésonance, Paris, UNMFREO, Editions Universitaires 1979.

Lei no. 9.394/96 - das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LISITA, Cyro. **Latifundiários, violência et pouvoir: les relations avec la paysannerie et l'église dans l'État de Goiás-Brésil**. Paris, 1992. Thèse (Doctorat em Sociologie) – Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

_____. **O Pós-Moderno Explicado às Crianças**. Lisboa, Dom Quixote, 1987.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo In: Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo e Ensaio acerca do entendimento humano**. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1989.

LOBÃO, Antônio Carlos de Azevedo. **O pensamento de Adam Smith e a crença na ideia de progresso**. Cadernos da FACECA, Campinas, v. 12, n. 2, p. 67-79, jul./dez. 2003.

LOUREIRO, M.R. Garcia. **Cooperativismo e reprodução camponesa**. Rio de Janeiro, F.G.V., 1980.

MACHADO, R.. **Zaratustra: tragédia nietzschiana**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MALGLAIVE G. Typologie de l'alternance, **Revue Française de Pédagogie**. 1975.

MARTINS, J.S. **Capitalismo e Tradicionalismo**. Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil. São Paulo, Pioneira, 1975.

MARTINEL-GEFFRE. **A qualidade da alternância preconizada pelas Casas Familiares**. Apostila da Associação da Casa Familiar Rural de Sulina – Paraná. Abril de 1996 (?).

MAZZI, A.P. Ribeiro. **Comunicação e desenvolvimento rural: da prática da persuasão à alternativa do diálogo**. Rio de Janeiro, ABT, Série Estudos e Pesquisas, p. 12, 1980.

MFR. **Comment sont nées les premières Maisons Familiales?** Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr>>. Acesso em: 29 jul. 2008.

_____. **Les MFRs en France: Presentation et historique**. L'histoire des Maisons Familiales Rurales. Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr>>. Acesso em: 30 jul. 2008a.

_____. **Réussir Autrement: La pédagogie de l'alternance - les principes de l'alternance**. Centre National Pédagogique, Chaingy - France. Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr>>. Acesso em: 30 jul. 2008b.

_____. **Dossier de Presse: Les Maisons Familiales Rurales**. Disponível em: <www.mfr.asso.fr>. Acesso em: 30 jul. 2008c.

_____. **Les Maisons Familiales Rurales**. Disponível em: <<http://www.mfr.asso.fr>>. Acesso em: 30 jul. 2008d.

Ministério da Educação e Cultura/Departamento de Ensino Médio/Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau, Brasília, DEM, 1973, p.16.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (Trad. Catarina Eleanora F. Silva e Jeanne Sawaya) 4^a. Edição, SP: Cortez, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. 6^a edição. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. RJ: Bertrand Brasil, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Formação do Espaço Agrário Brasileiro**, São Paulo: Hucitec, 1990.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais

e educação, 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 6 nov. 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro 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. Campinas – SP: Dissertação de Mestrado em Educação – UNICAMP, 2005.

NIETZSCHE, F. W. Vontade de Potência. Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro, Ediouro, s/d.

_____. **Ecce Homo**. Trad. Paulo Cezar de Souza. 2ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O anti-cristo**. Trad. Carlos José de Menezes. 5ª ed. Lisboa/ Rio de Janeiro: Guimaraes Editores/ Livraria Camões, 1978.

NEWTON, Isaac. **Óptica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

NOVÉ-JOSSERAND, Florent. **L'Étonnante Histoire des Maisons Familiales Rurales**. Paris: Editions France-Empire, 1987.

NISBET, Robert A. **A história da ideia de progresso**. Tradução de Leopoldo José Collor Jobin. Brasília: Editora da UnB, 1985.

NOBRE, Renarde F., 2006, "**Weber e o Desencantamento do Mundo: uma interlocução com o pensamento de Nietzsche**". Revista DADOS – Revista de Ciências Sociais, vol. 49, nº3, pp. 551-36, Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, Joaquim Dias. **Casa Familiar Rural no Paraná**: organização e implementação de um programa. Dissertação (Mestrado), UFV, Viçosa-MG, 1999.

NOSELA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: Sistematização e problematização da experiência educacional das EFAs do MEPES. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1977.

PALITOT, M. F. S. **Pedagogia da Alternância**: Estudo exploratório na Escola Rural de Massaroca (ERUM). Viçosa – MG: Dissertação de Mestrado em Extensão Rural, 2007.

PAIVA, Ruy Miller; SHATTAN, Salomão; FREITAS, Claus F. Trench. **Setor Agrícola no Brasil**. Comportamento Econômico, Problemas e Possibilidades. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, São Paulo, Edusp, 1976.

PARSONS, T. **The social system**. Glencoe, The Free Press, 1951.

_____. **Sociedades: perspectivas evolutivas e comparativas**. São Paulo: Pioneira, 1969.

_____. **O sistema das sociedades modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. "The School Class as a Social System". *Harvard Educational Review*, 1959, 29, 4, 297-318.

PASSADOR, Cláudia de Souza. **Um Estudo do Projeto Escola do Campo – Casa Familiar Rural (1990-2002) do Estado do Paraná: a Pedagogia da Alternância como Referencial de Permanência**. USP, São Paulo/SP, Tese de Doutorado, Educação, 2003.

PASTORE, J. Alves E. R. **A reforma do sistema brasileiro de pesquisa agrícola**. In **tecnologia e Desenvolvimento Agrícola**. IPEA, Rio de Janeiro, 1975.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade de Brasília-UnB, 2004.

_____. **O estado da arte da Pedagogia da Alternância no Brasil – 1969 a 2007**. Pato Branco: Conferência proferida em 2007, no I Seminário sobre Educação e Desenvolvimento. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Documento de circulação interna, 2007.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

REESE, Ellen P. (1975) **Análise do Comportamento Humano**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975. 160p.

RIBEIRO, M. **Educação do campo: a emergência de contradições**. In: GRACINDO, R.V. (Org.). *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. p. 153-170.

- RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório: etapas da evolução sócio-cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RIBEIRO, Gustavo. L. **Ambientalismo e desenvolvimento sustentado**. São Paulo, Revista de Antropologia, n. 34, p. 59-101, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação; do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980.
- _____. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação, Curvatura da vara, Onze teses sobre educação e política. São Paulo, Autores Associados, 1995.
- SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- _____. **Formação superior e trabalho**: orientação e resultados da política governamental nos últimos 15 anos. Rio de Janeiro, Inst. Euvaldo Lodi, 1981. Palestra realizada no Seminário Internacional sobre Educação e Trabalho.
- SANT ANA, Horácio Antunes. **O anjo, a tempestade e a escola**: elementos para a compreensão da relação entre a noção de progresso, o marxismo e a pedagogia progressista. Dissertação de mestrado. UFMA, 1992.
- SENAR. **Missão, princípios e diretrizes**. In: NEVES, A. C. *et al* (Elab.) 2. ed. Atual. Brasília, DF: SENAR, 1998. 28p. (Série Metodológica).
- SCHUMACHER, E. Fritz. **O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- SCHWARTZ, Joseph. **O momento criativo: Mito e alienação na ciência moderna**. São Paulo: Best Seller/Círculo do Livro, 1992. 1 vol. vol. 1.
- STOER, Stephen R. (1986) **Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma Década de Transição**, Porto, Edições Afrontamento.
- SAVIANI, Dermeval. Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani ... [et al.]**. - São Paulo, Cortez, ANDE, 1990. p. 105.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **"Subjectividade, Cidadania e Emancipação"**, Revista Crítica de Ciências Sociais, 1991, 32, 135-191.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHULTZ, Theodore W.. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

SEPS. Escolas Agrícolas vão ser centro de desenvolvimento rural. **Informativo SEPS**, Brasília, 1 (8): 4-5, mar/abr. 1980

SILVA, Lourdes Helena da. **As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação por Alternância**. São Paulo: PUC, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Programa de Pósgraduação Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, J.F.G. A pequena Produção e as Transformações da Agricultura Brasileira. **Cadernos do CEAS**, Salvador (69), set. outubro 1980, p. 56-67.

_____. **As Experiências de Formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?** Viçosa-MG: Ed. da UFV, 2003.

_____. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: A experiência brasileira**. Lisboa: Sísifo Revista de Ciência da Educação nº 5, jan/abr de 2008.

_____. **O novo rural brasileiro**. Campinas-SP: Unicamp, 1999.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

SOLARI, Aldo. *O objeto da sociologia rural*. In.: SZMRECSANYI, Tamás e QUEDA, Oriovaldo (Orgs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Ed. Nacional, 1968.

SOUSA, E. S. **Co-desenvolvimento: O Diálogo Norte/Sul**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33, 43-61. 1991.

_____. **Co-desenvolvimento: O Diálogo Norte/Sul**, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1991, 33, 43-61.

SPINELLI, Miguel. "A Matemática como paradigma da construção filosófica de Descartes". In: **Revista Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Unicamp, Campinas, v.2, n.1, 1990, pp. 5-15.

SZMRECSANYI, Tomás e QUEDA, O. O papel da educação escolar e assistência técnica. In: **Vida rural e mudança social**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1973.

SZTOMPKA, P. **A Sociologia da Mudança Social**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e Diferentes**. Poderemos Viver Juntos?, Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

UNEFAB. **Histórico da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil**. Disponível em: <www.undefab.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. **Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento**. Salvador-BA: UNEFAB - Anais do I Seminário Internacional sobre Pedagogia da Alternância, 1999.

Sánchez Vásquez, Adolfo 1980 (1967) *Filosofía de la praxis* (México: Fondo de Cultura Económica).

_____. 1985 *Ensayos de marxistas sobre historia y política* (México: Ediciones Océano).

_____. 2003 *A tiempo y a destiempo. Antología de ensayos* (México: Fondo de Cultura Económica).

VIEIRA, Antonio Augusto Passos. **As descobertas astronômicas de Galileu Galilei**. 1 ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

VUILLET, Jean. **La notion de milieu en pédagogie**. Paris, Presses Universitaires de France, 1962.

YOUNGMAN, F. **The Political Economy of Adult Education and Development**. Leicester, NIACE, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno**. Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

_____. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo**. Recife: UFPE, 2000. (mimeo).

_____. **A agricultura familiar no Brasil: um espaço em construção**. 1995. (Mimeo)

_____. **Raízes históricas do campesinato brasileiro.** Texto apresentado no XX Encontro Nacional das ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, 1996.

WHITE, H. A Rejoinder. A response to professor Chartier's four questions. **Storia della Storiografia**, (27), 1995.

_____. Prólogo a Ranciére, In: RANCIÉRE, J. **Los Nombres de la Historia. Una poética del saber.** Nueva Visión, 1993

WEBER, M. **História Geral da Economia.** São Paulo: Abril Cultura (Os Pensadores), 1980.

_____. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** 3. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

_____. "Religião e Racionalidade Econômica". IN: COHN, G. (org.). **Weber.** São Paulo, Editora Ática, pp. 142-159 (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1991.

_____. **"Ciência como vocação"**. Tradução de Artur Mourão. 1919. http://www.lusosofia.net/textos/weber_a_ciencia_como_vocacao.pdf Acessado em 10 de novembro de 2008.

_____. **"Rejeições religiosas do mundo e suas direções"**. In: Ensaios de sociologia. 5. Ed. Guanabara, Rio de Janeiro, 1982.

_____. **"Introdução"** (pp. 1-15). In: A ética protestante e o espírito do capitalismo. 11 ed., Pioneira, São Paulo, 1996.

WINDSCHUTTLE, K. **The Killing of History: how literary critics and social theorists are murdering our past.** New York: The Free Press, 1997.

ZAMBERLAN, Sergio. **O Lugar da família na vida institucional da Escola-Família: Participação e relações de poder.** Dissertação de Mestrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação da Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, 2003.

ZARIFIAN, P. **Objetivo: competência. Por uma nova lógica.** São Paulo, Atlas, 2001.