

CONCEPÇÕES & PRÁTICAS DE ALTERNÂNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DILEMAS E PERSPECTIVAS

CONCEPTIONS AND PRACTICES OF ALTERNANCES IN RURAL EDUCATION: DILEMMAS AND PERSPECTIVES

Lourdes Helena da Silva¹

RESUMO: Nos últimos anos temos acompanhado a emergência e expansão de diversas experiências educacionais, inclusive de políticas públicas, que assumem a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de formação. Neste contexto, emergem, também, uma diversidade de concepções de alternância que, ao mesmo tempo em que favorece certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica, também instiga e estimula esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação. É com este propósito que, no presente artigo, buscamos apresentar um panorama das experiências de alternância em curso na nossa sociedade, identificando as concepções que orientam seus projetos pedagógicos. Buscamos, ainda, em diálogo com a produção teórica da área, apresentar as características de práticas de alternâncias existentes, de maneira a analisar alguns dos desafios vivenciados por essas experiências educativas na consolidação da educação e da escola do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância; educação do campo; Centros de formação por alternância.

ABSTRACT: In recent years, several educational experiences emerged and expanded, including public policies, which assume that the pedagogy of alternancy is one of their core motions for their training. In this context, emerged a diversity of conceptions of alternancy. This provokes confusion about what this pedagogical tool means, but in the other hand, stimulates theoretical efforts on the search for a better understanding of this pedagogy. Therefore, the purpose of this article is to present an overview of the experiences of alternancy in progress on our society, identifying the conceptions behind their pedagogical projects. We also aim, dialoguing with the theoretical production of the field, to outline the characteristics of existing practices of alternancy, analyzing some of the challenges experienced by those educational experiences in the consolidation of the rural education

KEYWORDS: Pedagogy of Alternancy; rural education; training centers for alternancy.

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: lhsilva@ufv.br

INTRODUÇÃO

O processo de modernização da agricultura brasileira foi um fenômeno que teve os seus efeitos sentidos, mesmo que de forma diferenciada, em quase todas as regiões do país. O agravamento das condições de vida dos camponeses, o empobrecimento de grande parte desse segmento e o deslocamento de um significativo contingente dessa população para as cidades são alguns dos inúmeros efeitos advindos da entrada do capital industrial no meio rural brasileiro.

Todavia, observou-se que a reação da população do campo a esse processo também se deu de maneira diferenciada, indo desde a reação da emigração até reações políticas. É neste contexto que emergiram, em diferentes regiões brasileiras, sob a forma de organização e mobilização dos diferentes sujeitos do campo, um conjunto de lutas também diferentes no conteúdo e na forma: “posseiros” resistindo na terra, “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho, “sem terras” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, “seringueiros” empatando a derrubada da floresta, entre outras.

Paralelamente, e geralmente articuladas com essas grandes lutas, também foram ocorrendo em vários pontos do país experiências de mobilização e organização desses sujeitos coletivos em busca de alternativas educacionais que atendessem às necessidades e aos desafios colocados pelo momento histórico. São experiências que revelam que a luta desses sujeitos não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, e principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das contradições sociais vivenciadas.

Assim, através de suas organizações e movimentos sociais, os camponeses têm buscado reagir ao processo de exclusão social, reivindicando novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, sobretudo, a construção de uma escola e de uma educação do campo.

A expressão educação do campo é muito mais que uma simples mudança de nomenclatura – de educação rural para educação do campo. Ela constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que vem se consolidando na luta por políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da

população ser educada no lugar onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. É, portanto, um olhar para a educação do campo como direito - direito universal, humano e social; mas que apresenta, também, outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito.

É no contexto deste movimento da educação do campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação por alternância em nossa sociedade. As primeiras experiências de formação por alternância, no Brasil, foram criadas no final dos anos 1960, no Espírito Santo, com a denominação de Escola Família Agrícola (EFA). Posteriormente, sem nenhuma relação com as EFA's, foram criadas em Alagoas, nos anos 1980, as Casas Familiares Rurais (SILVA, 2003). Atualmente existe, em nossa sociedade, a presença de oito diferentes centros educativos que utilizam a pedagogia da alternância. Presentes em todas as regiões brasileiras, esses centros somam, no conjunto, mais de 270 experiências educativas no território nacional (Quadro 1). Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de alternância que culminou com a constituição da rede nacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância, denominada CEFFA's (SILVA, QUEIRÓZ, 2006).

Quadro 1 - Os CEFFAs no Brasil

REGIÃO	UF	CEFFA		
		EFA	CFR	TOTAL
NORTE	AC	01		01
	AM	0	03	03
	AP	06	00	06
	RO	06	00	06
	PA	02	27	29
	TO	03	00	03
	<i>Subtotal</i>	18	30	48
NORDESTE	BA	32	00	32
	CE	01	00	01
	PI	16	00	16
	SE	01	00	01
	MA	20	21	41
	RN	02	02	02
	<i>Subtotal</i>	72	21	93
SUDESTE	ES	30	00	30
	MG	18	00	18
	RJ	03	00	03
	<i>Subtotal</i>	51	0	51
CENTRO OESTE	GO	04	00	04
	MT	01	00	01
	MS	03	00	03
	<i>Subtotal</i>	8	0	08
SUL	PR	00	43	43
	RS	00	08	08
	SC	00	22	22
	<i>Subtotal</i>	0	73	73
TOTAL	21	149	124	273

Fonte: Silva e Queiróz (2006)

A ampliação e consolidação dessas experiências e o reconhecimento do potencial educativo de suas propostas, sobretudo no âmbito do Movimento da Educação do Campo, contribuíram para uma disseminação e utilização da estratégia pedagógica da alternância para além da rede dos CEFFA's.

É neste contexto que, na atualidade, identificamos a emergência e desenvolvimento de outras tantas iniciativas e experiências educacionais, inclusive de políticas públicas, que assumem a pedagogia da alternância como um dos eixos centrais de suas propostas de formação. É importante destacar que essa expansão e florescimento têm, entretanto, favorecido uma diversidade de concepções de alternância que, ao mesmo tempo em que gera certa “confusão” em torno desta modalidade pedagógica, também instiga e estimula vários esforços teóricos na busca de uma melhor compreensão sobre essa modalidade de formação.

É na perspectiva de ampliar a compreensão sobre as modalidades e práticas de alternâncias construídas em nossa sociedade que situamos o presente trabalho, decorrente da etapa exploratória da pesquisa “Novas Faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo”, em desenvolvimento com apoio do CNPq. É um trabalho no qual buscamos apresentar o panorama das experiências de alternância em curso na atualidade educacional do campo, identificando e analisando as concepções que orientam seus projetos pedagógicos. Buscamos, ainda, em diálogo com a produção teórica da área, apresentar as características das práticas de alternâncias construídas em nossa sociedade, de maneira a abordar os desafios vivenciados por essas experiências educativas na consolidação da educação e da escola do campo.

DESENVOLVIMENTO

Na atualidade educacional do campo brasileiro identificamos uma diversidade de experiências educativas de alternância na formação de jovens e adultos. No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais (CFR) destacam-se como os antigos e mais expressivos Centros de Formação que influenciaram diretamente a implantação de outras iniciativas educacionais (SILVA; QUEIRÓZ, 2006).

Assim, enquanto as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como as Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Família, o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais, no Estado de São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, nos Estados da Bahia e Pernambuco e o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural nos Estados do Sul, se espelharam nas Casas Familiares para a sua implantação (SILVA, 2003).

Destacam-se, ainda, no âmbito das políticas públicas que assumem a proposta da pedagogia da alternância como eixo central de suas ações de formação, o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação (MEC, 2005), e o Programa Residência Agrária, desenvolvido no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MOLINA et al., 2009).

No conjunto dessas iniciativas educativas, selecionamos as proposições das Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Programas Saberes da Terra, Residência

Agrária e Empreendedorismo do Jovem Rural - representativas da diversidade de experiências de alternância em curso na nossa sociedade, como amostra para a fase exploratória da pesquisa.

As análises dos conteúdos das fontes documentais e dos sites das experiências educativas selecionadas revelaram a presença de uma diversidade e riqueza de propostas de alternância, realizadas em diferentes esferas institucionais – públicas, comunitárias, ONGs; em diferentes níveis de ensino - fundamental, médio e superior, e em diferentes modalidades de educação - formação de jovens, estágios de inserção, formação permanente de adultos, entre outros.

Um aspecto a ser destacado, inclusive para posterior aprofundamento, refere-se às diferentes terminologias atribuídas à alternância nas diferentes dinâmicas educativas existentes: se para umas experiências a alternância é assumida tanto como metodologia, quanto como método; para outras, é considerada como um sistema ou, ainda, como denominada tempo escola/tempo comunidade.

Nossa hipótese é que essas diferentes terminologias encontram-se relacionadas às diferentes finalidades atribuídas a diferentes dinâmicas de formação. Assim, a alternância é considerada com sendo estratégia para abertura do mundo escolar a realidade de vida dos jovens; para flexibilização da organização do calendário escolar e adequação a vida no meio rural; aplicação do conhecimento escolar na propriedade dos jovens; realização de estágio de vivência; entre outros.

A despeito dessas diferenças identificadas, as experiências analisadas são convergentes na consideração da adequação da estratégia pedagógica da alternância às condições de vida e de trabalho da população do campo, especialmente pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades na realidade de vida e trabalho dos jovens, de maneira a não os desvincular da família e da cultura local.

Nas raízes dessa valorização, identificamos um dos princípios do Movimento da Educação do Campo que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar onde vive, afirma o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Essa compreensão da alternância como uma das alternativas pedagógicas para a consolidação da educação do campo também é afirmada em outros documentos, como o Parecer CNE/CEB 36/2001, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo e o Parecer CEB/CNE/MEC nº 1/2006, que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância.

Entretanto, as razões apresentadas para a valorização e utilização da alternância nas experiências analisadas encontram-se muito mais na direção das possibilidades para a contextualização de uma educação e de uma escola à realidade do campo, que na afirmação e valorização das lógicas internas desta modalidade pedagógica, ou pela sua relação com outros modos de aprendizagens e/ou com os diferentes domínios de conhecimentos envolvidos na formação.

Em estudos anteriores, temos insistido que, mais que pelos intervalos de tempos e escalas espaciais, a alternância também deve ser concebida como processo de construção e transmissão de conhecimentos, em uma dinâmica contínua, por meio da relação prática, teoria e prática (SILVA, 2003).

Nessa perspectiva, a utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação. E, neste aspecto, outra hipótese que emerge de nossas análises preliminares é que, apesar da ampliação e popularidade conquistada nas esferas pedagógicas e políticas, a alternância ainda não tem o seu potencial pedagógico plenamente compreendido e utilizado nas experiências de formação em curso na nossa sociedade.

É também nesta direção que podemos compreender a ausência de referências ou de indicações, nos documentos analisados, sobre a modalidade de alternância proposta nas experiências educativas. Ou seja, qual o tipo de alternância proposta?

Conforme destacado em trabalhos anteriores (SILVA, 2000; 2003), em termos conceituais é possível identificar a existência de múltiplas modalidades de alternância presentes no campo educativo. Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994) são alguns dos autores franceses que propõem, sucessivamente, tipologias específicas a partir de diferentes critérios: seja de disjunção e divisão entre os dois períodos da alternância ou, ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos.

Apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas existentes de alternância, as tipologias estabelecidas apresentam bastantes semelhanças entre si e referem-se à **alternância justapositiva ou falsa alternância** - que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o

estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à **alternância aproximativa ou associativa** - que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à **alternância real ou integrativa**, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. Ou seja, uma vinculação efetiva dos tempos e espaços alternados, em uma unidade de tempo formativo, não se tratando de mera sucessão de tempos teóricos e tempos práticos (SILVA, 2000; 2003).

Essas tipologias e classificações indicam, ainda, que não basta apenas uma proposição e/ou uma indicação da modalidade de alternância utilizada. Seu desenvolvimento exige a presença de dispositivos pedagógicos, uma organização de atividades, de técnicas e de instrumentos específicos que, por sua vez, estejam em coerência e articulados com o projeto e os princípios da formação e dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas. Isto porque, conforme alerta Gimonet (2007), é grande a distância entre o conceito e a prática da alternância proposta. Acrescente-se, ainda, a ausência de uma produção acadêmica consolidada sobre a alternância, em nossa sociedade, como um dos fatores que contribui significativamente para que as experiências em curso ainda não utilizem e/ou explorem plenamente o potencial da alternância como estratégia pedagógica.

Apesar da presença das experiências de formação por alternância há mais de 40 anos em nossa sociedade, e da popularidade alcançada por essas experiências nas últimas décadas, a produção teórica nacional sobre esta estratégia pedagógica ainda é escassa em nossa sociedade (SILVA, 2000; 2003).

Em levantamento bibliográfico sobre a pedagogia da alternância realizado no início desta década, identificamos a existência de poucos trabalhos acadêmicos, sendo a maioria deles voltado apenas para a descrição da trajetória histórica do movimento das *Maisons Familiales Rurales* na França e no Brasil e/ou a divulgação dos princípios teóricos orientadores das experiências brasileiras (SILVA, 2003). Havia, naquele momento, uma ausência completa de estudos sobre as características pedagógicas da formação por alternância. Essas constatações – identificadas também por outros estudiosos da alternância como Queiróz (2002), Estevam (2003) e Begnami (2004), ainda permanecem atual, conforme levantamento realizado recente por Teixeira et al. (2008), a despeito de ter ocorrido um aumento relativo do número de trabalhos produzidos nos últimos anos.

No trabalho de Teixeira et al. (2008), um levantamento das produções acadêmicas sobre a pedagogia da alternância realizadas no período entre 1969 a 2006, os autores identificaram a existência de um total de 63 trabalhos produzidos ao longo de 37 anos. Desse total, 07 eram teses de doutoramento e 56 dissertações de mestrado. Entretanto, como 17 dessas dissertações foram oriundas de um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação não reconhecido pela CAPES, essa produção não foi utilizada. Assim, o estudo foi realizado com 39 dissertações e 07 teses produzidas no período de 1969 a 2006. Um aspecto evidenciado pelo trabalho é que, diferentemente dos primeiros 30 anos nos quais as produções eram esparsas e intercaladas, a partir do ano de 2000 houve um relativo aumento dessa produção acadêmica. Ou seja, enquanto em 30 anos (1969 a 1999) foram produzidas apenas 1 tese e 9 dissertações; em 06 anos (2000 a 2006) foram produzidas 6 teses e 30 dissertações.

Em relação às temáticas de estudo, os autores constataram que a maioria dos trabalhos analisados (60,87%) privilegiou o tema da pedagogia da alternância como uma alternativa para a Educação do Campo e sua relação com a questão do desenvolvimento. Outros 17,39% da produção abordaram o processo de implantação dos CEFFA's no Brasil; enquanto 8,70% analisaram as relações entre as experiências de formação por alternância e as famílias. Os outros 13,04% dos trabalhos foram considerados como dispersos em outras temáticas. Em síntese, e a despeito do relativo aumento da produção acadêmica ocorrido nos últimos anos, o trabalho de Teixeira et al. (2008) atualiza e corrobora a constatação de que ainda se fazem necessários estudos mais aprofundados sobre a pedagogia da alternância, principalmente sobre os aspectos relacionados aos seus fundamentos teórico-metodológicos.

Neste sentido, o trabalho “As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?” (SILVA, 2003) constitui um dos poucos trabalhos que aborda os fundamentos teóricos da alternância, em seu propósito de analisar as modalidades e práticas de alternância de dois centros de formação: EFA e CFR. Partindo da identificação e análise das representações sociais dos sujeitos envolvidos nas experiências educativas (pais, educadores e educandos), o estudo buscou apreender a relação educativa escola-família e caracterizar os tipos de alternâncias presentes em nossa sociedade.

Assim, no universo de um dos Centros de Formação, foi identificado uma modalidade de alternância que se caracterizava pela sucessão no tempo e no espaço, de períodos consagrados a atividades diferentes e distintas: o trabalho na família e o estudo no Centro de Formação. É um modelo que associa muito pouco os aspectos e vivências das

atividades realizadas pelo educando no meio familiar ao programa de formação, caracterizando assim muito mais uma justaposição de diferentes atividades.

Mesmo existindo por parte do Centro uma intenção de organizar e associar no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pelo educando no meio familiar, esse propósito revelava-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebiam essa finalidade da alternância, além de estarem despreparadas para uma inserção mais qualificada na dinâmica pedagógica.

Acrescente-se, ainda, as limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados que, inadequados às condições e realidade das famílias, dificultavam uma vinculação das aprendizagens realizadas no meio escolar e no meio familiar. Além desses aspectos, a ausência de uma inserção sistemática tanto dos educadores no acompanhamento dos jovens no meio familiar, quanto das famílias na condução do projeto pedagógico no meio escolar, constituíam, entre outros, fatores limitantes de uma prática de alternância mais avançada.

No universo do outro Centro de Formação pesquisado, foi identificado uma outra modalidade de alternância que se caracteriza pela associação, na sucessão das sequências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família. É um modelo que, ao estabelecer laços de complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condicionava um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontravam-se mais próximas uma da outra. A existência de uma percepção comum dos atores sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favoreciam o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença frequente dos educadores no meio familiar constituía, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabilizava uma maior aproximação e interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia, era uma cooperação ainda sob o controle do meio escolar, em que ocorria o predomínio do papel e do saber do educador.

Acrescente-se, ainda, a ausência de inserção sistemática e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes da implementação de uma verdadeira alternância, em que as sequências no meio escolar e meio familiar sejam integradas e exploradas pedagogicamente, de maneira a efetivar uma formação em tempo pleno com escolarização parcial. Uma das condições necessárias para uma alternância integrativa, considerada como a verdadeira alternância, é a estreita

articulação entre os meios envolvidos na formação numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente.

Em comum, as análises realizadas indicam que um dos desafios enfrentados pelos Centros de Formação pesquisados é avançar em direção a uma alternância integrativa. Este é um desafio que permanece atual e que consideramos ser compartilhado com o conjunto das outras experiências educativas que, na atualidade brasileira, têm na alternância o eixo do projeto pedagógico orientado para a construção de uma escola e uma educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançar em direção a uma alternância integrativa requer um conjunto de condições, de ordens diversas. Uma delas é uma abertura dos Centros de Formação para o mundo, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação da população do campo os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências dos camponeses, de suas organizações, seus movimentos. Essa articulação entre formação e contexto sócio-político constitui uma das condições de uma verdadeira alternância. Além disso, é essa combinação do projeto de formação dos jovens com a realidade das lutas e movimentos sociais que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de promover a melhoria das condições de vida no campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

Além disto, nessa construção, torna-se necessário a superação de velhas representações que ainda têm orientado concepções presentes em algumas experiências de alternância que, estabelecendo uma divisão rígida entre quem educa e quem aprende, reforçam a dicotomia entre saber e ignorância. Assim, educadores e técnicos são valorizados como sujeitos que sabem e ensinam, enquanto os camponeses e os jovens são vistos como sujeitos que não sabem e, portanto, aprendem.

Os avanços das ciências da educação, assim como as reflexões em torno da alternância, têm evidenciado a necessidade de revisão quase que integral dessas concepções que têm aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas. Nesse sentido, um dos desafios é romper com essa visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto

relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente ao Centro de Formação ou à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo.

Nessa perspectiva, é imprescindível a inclusão de todos os parceiros envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que o tempo-comunidade ou o período no meio familiar se torne meramente espaço de socialização e/ou de prática dos conteúdos teóricos.

Assumir a realidade de vida, a experiência como o ponto de partida do processo pedagógico, exige que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte da formação e do processo educativo. Exige, portanto, instrumentos pedagógicos próprios, como ferramentas capazes de considerar e utilizar a realidade de vida dos jovens como componente real da formação. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas outra receita pedagógica e outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade.

É por esta razão que Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura do Centro de Formação para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos jovens os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa.

Além disso, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento, evitando assim a reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir a saída dos jovens, de promover a melhoria das condições de vida da população do campo, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

O desafio das experiências analisadas é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, capaz de integrar no processo de formação os conteúdos e vivências dos jovens nos diferentes tempos e espaços alternados; numa dinâmica capaz de reconhecer as

diferenças e os paradoxos presentes no universo dos Centros de Formação e da realidade de vida das famílias camponesas, visando à implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

REFERÊNCIAS

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

BEGNAMI, J. B. Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL - UNEFAB (Org.). *Documentos pedagógicos*. Brasília: UNEFAB, 2004. p. 3-20.

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

BRASIL. *Parecer 036/200 do CNE/CEB 1*, de 04 de dezembro de 2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Político-Pedagógico do Programa Saberes da Terra*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. *Parecer 01/2006 do CNE/CEB*, que reconhece a Pedagogia da Alternância. Brasília: CNE/CEB, 2006.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G. ; CALDART, R. S. ; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

ESTEVAM, D. O. *Casa familiar rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

GIMONET, J-C. *Alterance et relations humaines*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1983.

_____. *L'alternance em formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif?"* L'expérience des Maisons Familiales Rurales. Paris: Harmattan, 1998.

_____. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GIROD DE L'AIN, B. *L'enseignement supérieur en alternance*. Actes du colloque de Rennes. AEERS, Paris: La documentation Française, 1974.

MALGLAIVE, G. La formation alternée des formateurs. *SIDA*, n. 297, p. 34-48, jan. 1979.

MOLINA, M. C. et al. *Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*, Brasília: MDA, 2009.

QUEIROZ, J. B. P. Prefácio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: formação em alternância e desenvolvimento sustentável, 2., 2002. *Anais...* Brasília: UNEFAB, 2002, p. 13-14.

SILVA, L. H. *A relação escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância*. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2000.

_____. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: Editora UFV, 2003.

SILVA, L. H.; QUEIRÓZ, J. B. P. Experiências e princípios da Pedagogia da Alternância na formação de jovens agricultores. In: AMADEO, N. P.; ALIMONDA, H. (org.). *Ruralidades: capacitação e desenvolvimento*. Viçosa: UFV, 2006. p. 59-72.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008.

Recebido em maio de 2010

Aceito em junho de 2010