

Escola Família Agrícola de Goiás: A Pedagogia da Alternância no Percurso das Políticas Públicas para a Educação do Homem do Campo

Fabiana Cristina Pessoni Albino* e Marlene Barbosa de Freitas Reis**

* Graduada em Letras pela UEG. Especialista em Mídias na Educação pela UFG. Professora na Rede Estadual de Educação. Aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (MIELT/UEG).

** Orientadora. Pedagogia pela UFG. Mestre em Educação pela Universidade de Havana, Cuba. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Docente efetiva da UEG e do quadro permanente no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia (MIELT) e no curso de Pedagogia da UEG (Inhumas). Bolsista de Incentivo ao Pesquisador da UEG (BIP).

marlenebfreis@hotmail.com

Palavras-chave

Diversidade

Educação

Pedagogia da Alternância

Políticas Públicas

Resumo:

Neste artigo apresentamos uma discussão sobre a necessidade da educação para a diversidade, o respeito à cultura e à identidade de diferentes grupos sociais. O objetivo é compreender de que forma a proposta da pedagogia da alternância em Goiás pode contribuir para a inclusão social, bem como, a questão do respeito à diversidade. Tra-ta-se de um estudo qualitativo, tendo em vista o contato direto e prolongado com o ambiente pesquisado, bem como o caráter social da pesquisa. O estudo aponta o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil ressaltando as ações voltadas para a educação no campo. A ausência de políticas educacionais voltadas para as necessidades das famílias rurais levou à implantação de escolas baseadas na pedagogia da alternância. As escolas fundamentadas nesta pedagogia foram implantadas durante o Regime Militar no Brasil, levando em consideração a industrialização e urbanização que se deram naquele momento. Esclarecemos que este modelo de escola partiu do questionamento de algumas famílias rurais francesas na década de 1930, as quais, preocupadas com o êxodo rural, buscaram junto à Igreja Católica um modelo de escola que conciliasse a permanência de seus filhos no campo, ensinando-os a lidar com a terra e ao mesmo tempo garantisse o processo de transmissão do conhecimento escolar formal, viabilizando desse modo, a permanência das novas gerações no espaço de agricultura familiar. Nesse sentido, o artigo faz algumas inferências acerca da proposta metodológica da pedagogia da alternância, levando em consideração o objetivo da mesma, a necessidade de valorização da cultura e identidade das famílias ligadas à agricultura familiar. Pontuamos que a pedagogia da alternância atua na intenção de consolidar um paradigma de educação voltado para o respeito à diversidade cultural deste grupo além de contribuir para viabilizar um ideal de sustentabilidade.

Artigo recebido em: 08.02.2015.

Aprovado para publicação em: 25.07.2015.

INTRODUÇÃO

Este artigo integra nossa pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento. Partimos das perspectivas da pedagogia da alternância como proposta educativa que visa contribuir para a formação integral dos jovens provenientes de famílias agricultoras. O objetivo é compreender de que forma esta proposta pedagógica pode contribuir para a inclusão social e o respeito à diversidade.

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida na Escola Família Agrícola localizada em Goiás onde há um ano e meio estamos realizando a observação desta prática e coletando dados empíricos para análises.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, tendo em vista o contato direto e prolongado que temos com o ambiente pesquisado, bem como o caráter social da pesquisa. De acordo com Ludke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Desse modo, além da observação na Escola Família Agrícola, realizamos entrevistas semiestruturadas com pessoas diretamente ligadas ao processo de implantação da escola no município de Goiás. Para registrar as entrevistas, bem como as análises e observações feitas, temos utilizado um gravador de áudio para em seguida, digitalizar as mesmas.

Esclarecemos que a escolha desta proposta pedagógica se deu não apenas por ser uma escola que se instala no campo para atender crianças e jovens camponeses, mas porque possui características que se adequam às necessidades rurais e culturais destes grupos. Segundo Pessoa (2007), o rural não pode ser concebido apenas sob critérios geográficos, nem de economia agrícola, mas como elemento de representações de mundo, modos de ser, pensar e agir que organizam relações sociais e produtivas em contextos históricos determinados. Desse modo, a educação rural deve ser promovida a partir de sua realidade como perspectiva educacional, pensada pelos seus ideais e necessidades.

É sob este espectro que faremos um breve esclarecimento sobre as políticas públicas para a educação no Brasil e as origens da pedagogia da alternância, para que possamos visualizar em que medida a ausência de políticas públicas voltadas para a educação dos jovens provenientes de famílias rurais fomentou a busca por alternativas.

Apresentamos ainda, uma discussão sobre os aspectos metodológicos da pedagogia da alternância, questionando se esta é uma alternativa para o jovem do campo e se esta alternativa atua no sentido de contribuir para consolidação da cultura e identidade campesina.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Para que possamos compreender como a ausência de políticas públicas para a educação rural instigou as famílias a buscarem esta alternativa, apresentamos o percurso das políticas públicas de educação no Brasil, enfocando as possíveis manobras para atender as crianças e jovens do campo. Acreditamos que o atendimento às perspectivas educacionais do homem do campo situa-se no que atualmente é chamado de educação para a diversidade.

Para Arroyo (2005, p. 13), “é preciso entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade”. É nesta perspectiva de diversidade de dimensões culturais, políticas e sociais que visualizamos a educação do campo como uma proposta que abrange um fazer educativo mais amplo, uma vez que atende a famílias que possuem identidades próprias, características que as situam no campo da diversidade cultural.

No entanto, antes de falar sobre a educação no campo em si e o lugar da diversidade nesta discussão, é preciso conceituar políticas públicas, uma vez que este será o foco da nossa busca neste capítulo: compreender como a ausência de políticas públicas para a educação no campo impulsionou a implantação de escolas fundamentadas na pedagogia da alternância, uma proposta que emerge dos movimentos sociais rurais, com o apoio da Igreja católica.

Brzezinski (2012) recorre aos estudos de Arendt (1993) para esclarecer que a política se baseia na pluralidade dos homens, pois trata da convivência entre diferentes e é responsável por organizar e regular o convívio entre os homens. Para a autora, o sentido da política é a liberdade e, sendo assim, é por meio dela que os indivíduos estabelecem espaços e organizações sociais.

Para Reis (2013), ao falar de políticas públicas é preciso refletir por quem e para quem são pensadas. Dessa forma, o papel do Estado aparece como elemento fundamental neste processo de elaboração de políticas públicas, uma vez que ele é responsável por dar forma às políticas, elaborando-as e instituindo-as de acordo com as demandas e necessidades observadas.

O campo das políticas públicas se traduz em estratégias de ação coletiva com fins de remover barreiras ou de criá-las definindo, contornando e sedimentando comportamentos para finalidades distintas e materializadas na burocracia estatal (REIS, 2013, p. 60).

Assim sendo, cabe ao Estado materializar as políticas que a priori devem atender os interesses de diferentes grupos sociais. Desta forma, o que questionamos e apresentamos neste capítulo são as políticas que, em algum momento da história, contribuíram ou não para o desenvolvimento de uma educação de atendimento à diversidade cultural das famílias rurais.

Esta discussão acerca da necessidade da educação para a diversidade, na busca de atender às perspectivas culturais e identitárias pode ser identificada na obra de Hall (2005) que, para retratar as identidades do sujeito pós-moderno, faz uma releitura da questão da identidade desde o Iluminismo aos dias atuais.

Ao tratar este assunto, Hall (2005) apresenta três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Para o autor, o sujeito do Iluminismo é o ser centrado, unificado, dotado de um núcleo interior que determina suas características e identidade; o sujeito sociológico é o sujeito que se compromete com sua cultura, que é moldado pelo meio em que vive e pelos valores que cultiva; já o sujeito pós-moderno é o ser dotado de identidades múltiplas, uma vez que é dotado da capacidade de transformar-se continuamente de acordo com as situações vivenciadas pelos indivíduos.

Acreditamos que o sujeito a quem nos referimos nesta pesquisa situa-se na concepção sociológica, na qual o sujeito é formado a partir de relações com as pessoas com as quais convive. Estas, segundo o autor, são responsáveis por realizar mediações de valores, sentidos e símbolos que formarão, em conjunto, a cultura à qual este sujeito pertence. Dessa forma, há uma relação de pertencimento entre o sujeito e a cultura, bem como às demais identidades que contribuíram para a formação da identidade do sujeito.

Reis (2013, p. 74), ao analisar a questão da diversidade em sua tese de doutoramento,

destaca que é um tema recorrente nas discussões educacionais atuais, porém, ainda bastante controverso, muitas vezes, situado nos marcos do currículo, do multiculturalismo (HALL, 2005), da identidade e diferença, temas que se encontram no centro de boa parte dessas discussões. Por isso, é frequentemente empregada com múltiplos significados na área social, física, emocional, ambiental, mas, sobretudo, cultural.

Vale ressaltar, nesse aspecto, que, de acordo com a Reis (2013), ao tratar a diversidade situando-a nas questões relacionadas ao currículo e ao multiculturalismo, identificamos a pedagogia da alternância como uma prática pedagógica que busca os princípios de uma educação centrada na diversidade, especialmente no

que se refere à questão da identidade cultural das famílias rurais ligadas a esta proposta pedagógica, aspectos que serão tratados ainda neste texto.

Nesse sentido, é preciso compreender o percurso das políticas públicas educacionais brasileiras no intuito de identificar as ações voltadas para a educação do campo ao longo da história. Para Arroyo (2005, p. 12),

A educação do campo nasce, sobretudo de um outro olhar sobre do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.

Vale ressaltar que a luta por uma educação do campo não teve lugar específico na história da educação no Brasil. O que vimos, segundo Arroyo (2005), foi o silenciamento e esquecimento que negou a educação aos trabalhadores do campo.

Assim sendo, ao buscar na história da educação no Brasil, identificamos em Fausto (1998, p. 336 e 337) a informação de que “as tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920”. De acordo com este autor, no curso da “ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido da influência católica”. Neste período, foi criado o Ministério da Educação, responsável por pensar propostas neste setor.

No início do século XX, surgiram as primeiras discussões em nível nacional quanto à necessidade de exigir do Estado o financiamento da educação brasileira, tornando-a pública, gratuita e laica para todos os brasileiros em atendimento ao que reivindicavam os Pioneiros da Educação Nova no *Manifesto dos educadores* (1932). Este documento discutia a importância da implantação de uma escola pública e gratuita que atendesse as necessidades da população brasileira.

Em 1959 muitos dos educadores vinculados ao projeto da Escola Nova junto àqueles que redigiram o Manifesto de 1932 voltaram a reivindicar educação obrigatória, laica e gratuita para todos os brasileiros. Com o objetivo de fomentar as discussões acerca de políticas educacionais que atendessem a maioria da população, os “pioneiros” redigiram um novo documento: *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, em 1959. Este movimento teve um papel fundamental na instituição de políticas educacionais, uma vez que posterior a ele foi instituída primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (*Lei n. 4.024, de 20/12/1961*).

A primeira LDB (1961) tratou em seu art.1º da finalidade da educação e, neste sentido, ela nos diz que a educação tem por fim o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos, a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Sendo assim, ficou estabelecido a partir da primeira LDB que a educação era para todos.

A primeira LDB surgiu como um projeto amplamente discutido, porém com muitos problemas a serem superados. Como vimos, a partir do art.1º, houve uma preocupação de que a educação fosse para todos e, naquele momento, não houve uma ação governamental eficaz que implementasse esta proposta. Cheia de contradições, a primeira LDB atendia em partes as reivindicações dos pioneiros da educação, mas trazia imbricados em seus diversos artigos, os interesses dos grupos dominantes.

No que se refere à educação do campo, a primeira LDB não trouxe nenhum artigo específico, a não ser afirmar que a educação seria para todos. É importante ressaltar que, naquele período, o país passava por um momento de urbanização acelerada e isso poderia impedir que o próprio Estado enxergasse o campo como um interesse de educação.

Rocha, Passos e Carvalho (2004, p. 2) afirmam que:

A partir da década de 1950, consolida-se a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural.

A industrialização trouxe significativas mudanças para o campo e para a cidade, uma vez que nas cidades houve uma grande oferta de emprego e, no campo, a substituição de parte do trabalho humano pelas máquinas agrícolas. No entanto, a população que decidiu viver no campo enfrentava problemas no que se refere à posse da terra, à manutenção da agricultura familiar em oposição ao agronegócio, à educação, cultura. Isso significa que as tímidas políticas de educação voltadas para esta parcela da sociedade não garantiam melhorias significativas.

Percebemos então, que havia ainda muitos desafios estruturais a serem superados pelas políticas educacionais do país, tendo em vista que até então a educação no campo não havia sido inserida como pauta das discussões do Estado.

Três anos após a promulgação da primeira LDB, em 1964, estudantes e organizações populares ganharam espaço no cenário político brasileiro o que causou preocupação entre as camadas mais conservadoras como a Igreja Católica, empresários e militares. Foi então que, por meio de um golpe de Estado, o Brasil passou a ser comandado por militares. A ditadura colocou um fim às relações democráticas na sociedade brasileira e inviabilizou as discussões acerca das políticas educacionais que atendessem aos interesses das classes populares. Este regime foi marcado pela opressão e obrigatoriedade no que se refere aos currículos nas escolas.

Durante a ditadura militar foi feita uma reforma na Lei 4024/61, esta reforma (*Lei n. 5.692, de 11/08/71*) tinha como característica a definição de currículos com disciplinas de obrigatoriedade nacional, como a disciplina de Moral e Cívica; a valorização e implantação de escolas técnicas que auxiliariam no crescimento industrial dada à característica de formação para o trabalho destas escolas. Quanto à educação do campo, ela continuou longe das prioridades do governo e não apareceu neste documento, uma vez que o foco desta lei era a reforma da educação de 1º e 2º graus.

Em seguida, o Brasil passou por um processo de redemocratização que teve como princípio o fim do Regime Militar e eleições para presidência da República, o que ocasionou uma série de mudanças no quadro político-social brasileiro

As eleições para a Assembleia Nacional Constituinte foram marcadas para novembro de 1986. Nessa data haveria eleições para o Congresso e o governo dos Estados. Os deputados e senadores eleitos seriam encarregados de elaborar a nova Constituição (FAUSTO, 2009, p. 286).

Após alguns anos de modificações políticas, econômicas e sociais, entrou em vigor a Constituição Federal no ano de 1988. Este foi um documento fundamental no processo de redemocratização do país, e como tal, trouxe alguns avanços no que se refere à educação de forma geral: educação básica, superior, pós-graduação e pesquisa, plano de carreira para os profissionais de educação, bem como distribuição das responsabilidades Federais, Estaduais e Municipais referentes à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, p. 4).

Desse modo, vislumbramos que os avanços gerais obtidos a partir da Constituição Federal de 1988 contribuíram, sobretudo, para a democratização da educação no Brasil, e, o artigo supracitado remete à educação de forma mais ampla, fato que sinaliza também um avanço no que se refere à educação no campo em função da colaboração da sociedade, da obrigatoriedade de educação para todos, e do exercício da cidadania. Porém, o tema da educação do campo, ainda não é tratado de forma clara no documento.

Entretanto, enfatizamos que esta seria uma das iniciativas que fomentariam uma discussão mais ampla sobre educação e que deram origem à LDB de 1996, trazendo avanços mais significativos quanto à educação no campo, valendo-se da igualdade de direitos de educação defendida desde a primeira LDB.

Nessa conjuntura, em 1996, foi instituída a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação (*Lei nº 9.394, de 20/12/96*) que trouxe como base o princípio universal da educação para todos. A LDB de 1996 apresentou algumas novidades em relação às anteriores, especialmente no que se refere à quantidade de horas de atividades educacionais (ampliada para oitocentas horas); a inclusão da Educação Infantil na obrigatoriedade do ensino público e a inclusão dos movimentos sociais e culturais em seu texto.

Em seu art. 1º a LDB de 1996 afirma que:

A educação deve abranger 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 (1996, p. 1).

Para Rocha, Passos e Carvalho (2004), este artigo permite uma perspectiva de discussão que abrange a educação do campo, salientando-se o campo como um espaço de lutas e movimentos sociais, bem como um espaço de manifestações culturais próprias do meio rural.

Nesta LDB há outros artigos que reforçam uma preocupação do legislador em desenvolver, mesmo que precariamente, políticas educacionais do campo. Isso foi uma inovação em relação à LDB anterior. Nesse sentido, o art. 28 vem reforçar a necessidade de adequações curriculares, organizacionais, pedagógicas e culturais para as escolas localizadas em áreas rurais.

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 (BRASIL, 1996, p. 13).

É necessário reconhecer que a LDB de 1996 trouxe avanços, no que se refere à população do meio rural. No entanto, é preciso observar que esses avanços ainda eram muito pequenos para garantir uma educação de qualidade às comunidades rurais. Sendo assim, no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Este documento foi uma tentativa do governo de instituir políticas de valorização da educação do campo, bem como de respeitar, minimamente, as particularidades da realidade vivida pelas famílias rurais no que se refere ao período de plantio e colheita e à adequação do currículo e metodologias.

Essa medida teve como objetivo dar uma resposta aos movimentos sociais das comunidades rurais que questionavam a respeito da inserção de políticas públicas que atendessem às necessidades das crianças e jovens do campo.

No entanto, as ações governamentais para atender a educação no campo não passavam disso: políticas públicas que não aconteciam, eram inviáveis ou não atendiam as necessidades desses grupos, já que na maioria dos casos tratava-se da instalação de escolas normais, com currículo e modelo urbano implantadas no campo sem nenhuma preocupação com os valores das famílias agrícolas.

Outra ação recorrente do Estado em relação ao atendimento das crianças, jovens e adultos do campo é analisada por Pessoa (2007, p. 8). Para o autor a criação do Fundef¹ em 1996, tratou-se de uma “ação intervencionista do transporte de crianças e adolescentes para escolas urbanas”. Na maior parte dos casos, o transporte é realizado de forma precária e os alunos transportados submetem-se a um currículo escolar que não tem nenhum significado para a comunidade rural. Isso significa custos bem menores para o governo e redução da taxa de analfabetismo.

Já para Arroyo (2007) esta política de urbanização escolar parte de uma idealização de que a cidade corresponde a um espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. Esta situação remete a um desprestígio do campo, e inspiram um paradigma urbano de educação.

Nesse aspecto, podemos inferir que as políticas públicas de educação partem do princípio de minimizar tensões, questionamentos, melhorar números que depõem contra o governo² e não de atender as necessidades destes grupos, que possuem um arcabouço cultural próprio. A esse respeito, Arroyo (2007, p. 159) pontua que os profissionais³ que atuam junto aos camponeses praticam um trabalho adaptado, com recursos pobres e sem nenhum vínculo cultural com o campo. Para o autor, são “políticas que expressam total desrespeito às raízes culturais, identitária dos povos do campo”.

Nesse caso, identificamos uma perspectiva política de ação que parte do governo, mas não resolve de fato os problemas sociais clamados pela sociedade. Em sua tese de doutoramento, Reis (2013, p. 67) recorre a estudos de Hill (1997), Ham e Hill (1993) e Silva (2008), para apresentar duas vertentes das políticas públicas: a *top-down* e *bottom-up*. A primeira refere-se à formulação de políticas pelas elites políticas, porém que não teriam aplicabilidade, sinalizando uma configuração apenas simbólica da política, pois

Na vertente *top-down* há uma dicotomia entre o processo de formulação e de implementação, entre aqueles que desenham as políticas e os que as executam. A ação da implementação visa somente a colocar em prática o que foi definido pelos formuladores e pelas elites políticas. Essa separação sinaliza uma desvantagem desse modelo, uma vez que, reconhecendo o caráter complexo de uma política, pode gerar uma configuração apenas simbólica dela (REIS, 2013, p. 68).

Acreditamos que o que aconteceu com as políticas destinadas à educação no campo foi isso: políticas de caráter simbólico que não tinham a intenção de resolver a questão do direito à educação para os jovens provenientes de famílias agricultoras.

Dessa forma, poderíamos situar a implementação da pedagogia da alternância como uma política que emergiu de problemas sociais observados junto a famílias rurais, sinalizando uma vertente *bottom-up* da política pública. Para a autora,

[...] a vertente *bottom-up* apresenta vantagens, por concentrar sua atenção nas ações concretas no decorrer da implementação, sem supervalorizar as estruturas preexistentes, principalmente, a hierarquia instituída entre os órgãos centrais e os periféricos, locais. Aqui, é difícil dizer onde a formulação termina e a implementação se inicia, o que confere à política um aspecto mais flexível, processual e interativo.(...) Desta maneira, os efeitos são provocados “de baixo para cima”, contrapondo-se ao modelo *top-down*, e, por isso, a administração não é vista como perfeita. O nível de satisfação encoraja o ajuste às reformas necessárias durante a implementação, que são bem vistas tanto pelos implementadores quanto pelos seus beneficiários (REIS, 2013, p. 68 e 69).

A implementação de escolas fundamentadas na PA situa-se nesta perspectiva de política (*bottom-up*), em que os subordinados realizam suas experimentações e formulam suas políticas de acordo com suas necessidades. Trata-se, para nós, da resposta dos movimentos sociais do campo para a ausência de políticas públicas que sejam formalizadas pelas elites em atendimento aos questionamentos das famílias rurais.

Arroyo (2007, p. 163) reforça esse argumento, ao destacar que cada vez mais “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. E, nesta perspectiva de respeito à identidade coletiva e cultural dos camponeses é que situamos a proposta pedagógica da alternância.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA ALTERNATIVA PARA O JOVEM DO CAMPO?

Como medida para atenuar a ausência de políticas públicas voltadas para a educação no campo, bem como criar possibilidades de permanência do jovem neste espaço, que, segundo Pessoa (2007), vai além dos critérios geográficos, um grupo de trabalhadores aliados a membros da Igreja Católica viabilizaram a criação de escolas rurais baseadas na pedagogia da alternância.

Segundo Melo e Silva (2009), a pedagogia da alternância surgiu em 1935 na França, onde alguns pais, com o apoio da Igreja Católica, preocupados com o êxodo rural idealizaram uma escola que unisse teoria e prática. Inicialmente, os jovens passavam uma semana na escola realizando estudos teóricos e aprendendo novas formas de lidar com a terra. Depois deste período de estudos, os alunos voltam às pequenas propriedades rurais onde passavam três semanas e realizavam algumas atividades direcionadas pelos professores, bem como participam junto às famílias das atividades campesinas desenvolvidas na agricultura familiar.

Sendo assim, um dos objetivos iniciais da pedagogia da alternância era direcionar uma proposta diferenciada que alternasse conteúdos escolares obrigatórios e técnicas agrícolas para melhoria da renda familiar e valorização de sua formação e trabalho.

Essa proposta partiu da iniciativa dos próprios trabalhadores rurais, que buscaram resolver uma questão que os incomodava: seus filhos deveriam ir para as escolas urbanas estudar todos os dias uma realidade que para eles seria diferenciada de suas necessidades ou poderiam optar por uma escola que lhes garantissem a permanência no campo e a manutenção da agricultura familiar:

As EFA's, em seus princípios, procura estimular a agricultura familiar, numa perspectiva comunitária, na busca de diversificação e de alternativas adequadas à preservação da vida e do meio ambiente e contribuir com as iniciativas dos trabalhadores na conquista de uma política agrícola diferenciada para este setor. Além de valorizar, incentivar e promover o intercâmbio das experiências alternativas de organização, de gerenciamento da produção, do beneficiamento (agregando valores) e da comercialização (NASCIMENTO, 2003, p. 9).

Para Nascimento (2003) os princípios das Escolas Família Agrícola seriam, portanto, o estímulo à agricultura familiar, a busca pela diversificação de medidas de preservação do meio ambiente numa perspectiva comunitária e sustentável.

Sendo assim, percebemos que a proposta da pedagogia da alternância tem em sua gênese o objetivo fundamental de viabilizar a permanência do jovem no campo. Para isso, buscam aliar teoria e prática, estudo e trabalho.

Esse projeto foi trazido para o Brasil durante a década de 60 e fixou-se, inicialmente no Estado do Espírito Santo, onde se localiza a Província da Companhia de Jesus (Jesuítas). De acordo com Nascimento (2003) a articulação para a instalação do projeto no estado iniciou-se a partir da presença de um padre italiano que mobilizou um regime de colaboração entre brasileiros e italianos, bem como a fundação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* – AES (Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo). Durante os anos de 1965 e 1966 jovens brasileiros foram enviados à Itália para estudarem (e terminaram por estagiarem em escolas rurais baseadas na pedagogia da alternância), bem como tivemos (no ES) a visita de técnicos italianos e a formação de comitês locais.

Toda essa movimentação no início da década terminou por contribuir para a fundação da primeira Escola Família Agrícola no Brasil com os princípios e ideais das *Maison Familiale Rurale* – MFR (Casa Familiar Rural).

Cabe-nos neste momento compreender o cenário político em que foram instituídas as primeiras escolas baseadas na pedagogia da alternância, tendo em vista a importância dos fatos históricos ocorridos neste período: a ditadura militar que durou 21 longos anos.

O golpe de abril de 1964 foi uma manobra política dos militares para solucionar a crise gerada pela perda da hegemonia do Estado brasileiro. Com objetivos de modernizar e acelerar a industrialização no Brasil, o golpe ganhou força com a presença de empresários, bem como a participação financeira de multinacionais.

O ano de 1968 foi um ano de grandes agitações, no qual estudantes, intelectuais e trabalhadores realizam greves se manifestam com o objetivo de derrubar o regime militar vigente naquele período. No entanto, o estado venceu e o governo propôs as políticas educacionais que sinalizaram uma série de mudanças.

Segundo Germano (2005), a política educacional do Regime Militar pautou-se na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano” tendo como eixos o controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis, estabelecimento de uma relação direta e imediata segundo a teoria do capital humano, incentivo a pesquisa vinculada à acumulação de capital e, descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita.

Nesse contexto, o Estado do Espírito Santo foi o local escolhido para a implementação da primeira escola fundamentada nos princípios da pedagogia da alternância. De acordo com as observações de Nascimento (2005, p. 47),

o Estado do Espírito Santo tinha duas realidades opostas. Por um lado, a penetração do capital internacional na economia e a intensificação do modelo capitalista baseada na teoria do desenvolvimento. E, por outro lado, o surgimento dos movimentos sociais no campo e do sindicato, partidos de esquerda que permaneciam na clandestinidade, compromisso de setores da Igreja Católica com a organização sociopolítica e com as lutas populares. O contexto real baseava-se nas reformas implantadas pela Ditadura Militar com o Golpe de 1964.

Percebemos então que a pedagogia da alternância chegou ao Brasil em um momento de urbanização, industrialização e intensificação do modelo capitalista. Nesse sentido, além de avaliar e discorrer sobre os instrumentos pedagógicos próprios da realidade analisada devemos observar se estes vão ao encontro das necessidades culturais, bem como podem ser identificados na identidade e cultura dos jovens ligados à agricultura familiar e aos movimentos sociais.

IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E CULTURA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Vimos, que na história das políticas educacionais no Brasil não há uma preocupação incisiva no que se refere a atender às necessidades dos trabalhadores do campo. Muitas vezes, o que vemos é a instalação de escolas rurais com modelos urbanos serem instaladas no campo, sem a preocupação com diversidade cultural e identidade desses grupos.

Para Brandão (1995, p. 10) misturamos a vida com a educação todos os dias, em todos os lugares em que passamos: na igreja, na escola, em casa; estamos sempre aprendendo. Ela é “uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Assim a educação é múltipla, acontece em diversos espaços e as questões sociais que envolvem os seres são fundamentais em um processo educativo; trata-se de levar em consideração a cultura e os saberes que são partilhados por grupos sociais.

Mascarenhas (2003, p. 16) afirma que a educação representa um “processo de interação entre as pessoas da mesma geração ou de gerações diferentes, propiciando aprendizado, criação e recriação das situações e das pessoas envolvidas”. Esta afirmação nos leva à compreensão de que as relações sociais, a interação entre os indivíduos são fundamentais na construção da aprendizagem dos mesmos.

Tendo como base de suas reflexões o fato das relações sociais fomentarem o aprendizado, Mascarenhas (2003), traz em suas considerações um conceito de educação ampliado, associando a educação à cultura. Para a autora, a cultura é um processo através do qual os homens orientam suas ações e dão significado a elas, e, neste processo há um saber vivo e continuamente transmitido entre pessoas e grupos.

Esse saber vivo é que deve ser considerado como parte integrante da educação e vai além da educação formal e sistematizada. Trata-se de uma educação que parte das relações sociais e que formam os indivíduos, suas práticas e conceitos. Nesse sentido, Mascarenhas (2003, p. 16) afirma que “o homem é sujeito da história, porque cria a cultura” e acrescenta que educamos dentro de uma multiplicidade de relações.

Acreditamos que o sujeito criador da cultura, o sujeito que se relaciona com a história e que se faz parte integrante da mesma num movimento de aprender a aprender a cada dia, é o sujeito que busca a alternativa da pedagogia que apresentamos nesta pesquisa. Este sujeito traz uma identidade, uma característica, que o distingue dos demais e a união de sujeitos que trazem estas características formam o que Mascarenhas (2003) chama de identidade coletiva.

Na intenção de mostrar a formação da identidade coletiva, a autora apresenta os movimentos sociais como fruto da vontade coletiva de sujeitos que lutam por igualdade, liberdade e justiça social em um mundo de privilégios e preconceitos. Para a autora, “à medida em que os grupos organizam-se, compartilham interesses, uma luta e uma visão de mundo, constroem uma identidade” (p. 20). Assim sendo, a luta por interesses comuns e a possibilidade de organização social desses grupos, permitem-lhes essa identidade coletiva, que parte de atores individuais para as coletividades.

Para Nascimento (2002) a educação no campo parte do movimento, dos gestos, da cultura e das memórias históricas construídas coletivamente. Em suas reflexões sobre a educação no campo, o autor mostra que a educação rural vai além da sistematização do ensino e leva em consideração questões como esperança, cidadania, justiça, liberdade, igualdade, cooperação, diversidade, terra, trabalho,

a educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva (...). Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais (NASCIMENTO, 2002, p. 455).

As considerações deste autor vão ao encontro das afirmações de Gadotti (2002, p. 148) quando o autor esclarece a respeito da necessidade de outro paradigma de educação, uma vez que para o autor, o globalismo e a visão industrialista predatória é essencialmente insustentável. Sendo assim, ele apresenta a Pedagogia da Terra como “uma pedagogia apropriada para esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz”. Na intenção de organizar didaticamente esse novo paradigma educacional, o autor apresenta os pressupostos fundamentais para que isso seja possível: educar para pensar globalmente; educar os sentimentos; educar para conquistar um vínculo amoroso com a Terra, não pra explorá-la, mas para amá-la; formar para a consciência planetária, compreendendo que somos interdependentes; formar para a ética do gênero humano, não para a ética instrumental e utilitária do mercado; educar para a simplicidade e para a quietude.

Para o autor, “a Pedagogia da Terra funda-se nesse novo paradigma ético e numa nova inteligência do mundo” (GADOTTI, 2002, p. 148). Sendo assim, observamos que a proposta pedagógica da pedagogia da alternância pretende formar para a inclusão social, respeitando a diversidade cultural e humana do campo. Acreditamos que este novo paradigma de educação está presente na formação da identidade cultural dos movimentos sociais e, assim, dos sujeitos envolvidos na proposta pedagógica da alternância.

É nesse sentido que a pedagogia da alternância apresenta-se como uma proposta pedagógica que atende a diversidade cultural dos movimentos sociais do campo. Trata-se de uma prática que busca aliar: diversidade cultural e identidade campesina, formando cidadãos num novo paradigma de sustentabilidade e respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A par do exposto no decorrer do texto, partimos, do princípio de que a pedagogia da alternância surgiu dos questionamentos de um determinado grupo social acerca de uma prática pedagógica que contribuísse com as necessidades culturais deste grupo. Grupos que, unidos pela identidade coletiva e impulsionados pela vontade de realizar ações que contribuíssem com formação de seus jovens, buscaram uma forma alternativa de solucionar a ausência de ações políticas que respeitasse sua diversidade cultural.

Vimos que se trata de uma prática pedagógica que visa aliar estudos e trabalho numa lógica de alternância e que há questões sociais imbricadas neste processo de ensino. Questões estas, que levam os sujeitos envolvidos nesta proposta pedagógica a viverem sob um novo paradigma de educação fundamentado na ética e no respeito à diversidade cultural e social, bem como contribuir com a sustentabilidade no planeta.

Desse modo, pudemos evidenciar que a pedagogia da alternância, em consonância com a Pedagogia da Terra tem contribuído para formar cidadãos mais preocupados com a justiça, a liberdade, a simplicidade e o respeito.

No que se refere às políticas públicas de atendimento à diversidade cultural do jovem do campo, consideramos que, embora a pedagogia da alternância seja uma alternativa, ainda carece ações governamentais que atendam à educação dos jovens provenientes de famílias rurais. Desta forma, consideramos a necessidade de mais pesquisas nesta área da educação.

NOTAS

1. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
2. Segundo Pessoa (2007), as estatísticas demonstram que no campo está a maior taxa de analfabetismo.
3. Professores, médicos, enfermeiros (ARROYO, 2007, p. 159).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n 72, p. 157 a 176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 17 Jul. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 Mai. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRZEZINSKI, Iria. **Política**: conceito bastante complexo. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

DOCUMENTO. Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (Janeiro 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205–220, Ago. 2006. Disponível em: <http://www.histed.br/fae.unicamp.br/doc_2_22e.pdf>. Acesso em: 26 set.2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), 1998.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura da sustentabilidade. In: **Pedagogia da Alternância formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Unefab, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

MASCARENHAS, Angela C. B. A educação para além da escola o caráter educativo dos movimentos sociais. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). **Saberes do nós – Ensaio de educação e movimentos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELO, Érica Ferreira; SILVA, Halline Mariana Santos. Pedagogia da alternância: um olhar para o campo. **XXV Congresso Nacional de Educação**, Jataí, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **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*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. Educação no campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.8, p. 79-95, Jan./Abr. 2003.

_____. **Educação e cultura**: As escolas do campo em movimento. In: Fragmentos de cultura, Vol. 12. Goiânia: UCG, 2002, p. 453 – 469.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (Org.). **Educação e ruralidades**. Goiânia: Editora da UFG, 2007.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo**: Um olhar panorâmico. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em 12 Jul. 2013.

