PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO RURAL E EXPANSÃO MUNDIAL

Pedagogy of Alternation: Movement of Rural Education and Expanding World

Pedagogía de la Alternancia: Movimientos de Formación Rural y Expansión Mundial

Giovanna Pezarico[1]

Maria de Lourdes Bernart[2]

Leonel Piovezana[3]

RESUMO: O presente artigo consiste em um dos resultados das discussões que permearam o Grupo de Trabalho- GT 15: Políticas públicas de inclusão social, educação no campo, juventude rural, no VIII Simpósio Nacional de Educação e do II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, nos dias 24 e 26 de setembro de 2014. O artigo apresenta reflexões sobre educação do campo, como um conceito em construção, discute os movimentos de formação rural, a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) e o processo de expansão da Pedagogia da Alternância.

Palavras-Chave: Pedagogia da Alternância. Movimentos de Formação Rural. Maisons Familiales Rurales. Expansão.

INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza-se como parte dos resultados das principais discussões empreendidas no Grupo de Trabalho - GT 15: Políticas públicas de inclusão social, educação no campo, juventude rural, desenvolvido no VIII Simpósio Nacional de Educação e do II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), realizado em Frederico Westphalen-RS, nos dias 24 e 26 de setembro de 2014, e, além disso, ampara-

[1] **Giovanna Pezarico**: Bacharel em Administração. Mestre e Doutora em Tecnologia. Docente da UTFPR Câmpus Pato Branco. Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: gpezarico@gmail.com

[2] **Maria de Lourdes Bernartt**: Licenciada em Letras. Especialista em Literatura, Línguística, Metodologia do Ensino Tecnológico. Mestrado e Doutorado em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional - UTFPR Câmpus Pato Branco. E-mail: marlou_be@yahoo.com.br

[3] **Leonel Piovezana**: Doutor em Desenvolvimento Regional. Docente Permanente das Pós-graduações Lato Sensu e Stricto Sensu Mestrados em Educação e em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais da UNOCHAPECÓ. Coordenador geral das Licenciaturas Intercultural Indígena e do curso de Ciências da Religião – PARFOR. E-mail: leonel@unochapeco.edu.br

se em estudos da Tese de Pezarico (2014), intitulada "A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância".

A abordagem em questão entende a Educação do Campo, como um conceito em construção (OLIVEIRA e CAMPOS; CALDART, 2012), tendo em vista que essa modalidade educacional representa o principal espaço de consolidação da Pedagogia da Alternância, nosso principal foco de estudo. Propõe-se a abordar, além disso, os movimentos de formação rural, dentre eles a criação da PA, e a criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) e o processo de expansão da PA.

No intuito de se estabelecer uma melhor compreensão entre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância considerou-se importante também se abordar os movimentos de formação rural onde a PA se engendrou, bem como a criação da AIMFR e, a partir desta, a expansão mundial desse modelo educativo que se insere na educação do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: SOLO DEMARCADO OU CONQUISTADO?

Partindo de tal pressuposto, uma tentativa de caracterização da Educação do Campo inevitavelmente esbarra na impossibilidade de estabelecermos uma definição em sua totalidade. No entanto, como evidencia Caldart (2009) apropriar-se deste tema carece de compreendê-lo a partir da interpretação como caminho de possibilidade. Esmiuçar a Educação do Campo, como campo de pesquisa, e, portanto desafiador, implica na tomada de uma postura política traçada também no campo da linguagem, onde o repertório compartilhado evidencia embates mais abrangentes. Assim, a Educação do Campo é considerada para além de uma proposta, na qual se refutam expressões como "no campo" ou "para o campo", pois representariam modelos educacionais externos a ele, descolados das peculiaridades e interesses locais.

Desponta para a Educação do Campo uma especificidade originária, qual seja o espaço no qual está se produz e reproduz – o campo e seus significados históricos. Neste âmbito, as conquistas deste lócus têm sido protagonizadas por uma multiplicidade de movimentos sociais, compostos por homens, mulheres e jovens, que atribuíram às lutas do campo dinâmicas distintas de outros espaços, nos quais são personagens

importantes às emancipações, as intervenções do Estado e a superação das relações capitalistas a partir de racionalidades heterogêneas, mas constituídas por sujeitos históricos, neste caso, principalmente pelo movimento camponês, sujeito político coletivo. Trata-se de um sujeito repleto de múltiplas faces que compreende pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros. Neste sentido, os principais movimentos atualmente são o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Escolas-Famílias Agrícolas, além de outros movimentos de organização comunitária (CALDART, 2009).

A partir dos sujeitos destes movimentos é importante considerar a Educação do Campo inserida num pano de fundo mais amplo, que abrange também as questões agrárias, políticas e do capital numa perspectiva identitária de luta por direitos, para além da educação, mas que está relacionado a projetos para o campo distinto dos interesses da racionalidade hegemônica, até mesmo no que diz respeito à produção do conhecimento. Daí a importância política ao considerar como fundamentais as políticas públicas que garantam o direito à educação que seja "no" e "do" campo - no: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2009). Logo, trata-se de um contexto pedagógico atrelado ao cultivar e compartilhar identidades, da oralidade, dos saberes tradicionais e memórias coletivas estabelecidas na relação entre sujeito, natureza e comunidade:

O tempo do homem, da mulher do campo tem seu ritmo, a escola não pode chegar com um tempo urbano no tempo social do campo. O tempo social dos indivíduos, das famílias, das comunidades, está vinculado aos tempos da natureza, da produção. As festas, os encontros, as relações entre homem, mulher, entre crianças e adultos são inseparáveis dos tempos de produção e reprodução da existência, das relações sociais, produtivas, culturais. Há uma relação orgânica desde a infância muito mais forte do que na produção urbano-industrial (ARROYO *et. al.* 2004).

Ainda, cabe ressaltar que a Educação do Campo consolida-se a partir de um movimento de crítica às outras modalidades de Educação pensadas de forma exteriorizada, tendo em vista a desqualificação e hierarquização de saberes dos sujeitos

do campo como legítimos produtores de conhecimento que resistem à lógica da produção hegemônica, em virtude de vislumbrarem outros projetos para o desenvolvimento do país, bem como da questão agrária/agrícola. Neste enfoque, ressalta-se a educação que ultrapassa os limites da escola para constituir uma dimensão educativa mais ampla, seja de luta social ou de participação social concreta por meio de organizações coletivas (CALDART, 2009).

Deste modo, verifica-se que a Educação do Campo não é percebida como um campo isolado, mas de tensões e disputas de projetos, designs e códigos também técnicos que a partir da materialidade orientam as relações entre sujeitos e natureza. Destacam-se assim, as atuais reorganizações do capital e as tensões decorrentes para o campo. Para Arroyo e Fernandes (2011), dois focos principais podem ser apontados: a dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo, a pedagogia do movimento e políticas públicas (movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e do Estado).

As tensões e disputas, no entanto, também não estiveram isoladas do espaço público e das suas respectivas políticas. Ao trazer para o título deste capítulo as noções de demarcação ou conquistas sobre os delineamentos da Educação do Campo no Brasil, procurou-se indagar sobre os processos de avanços, permanências e retrocessos provocados pelas pressões exercidas nas diversas instâncias das estruturas públicas. Para tanto, é importante considerar além dos movimentos denominados anteriormente, outras organizações que se somaram aos movimentos originários: a Via Campesina no Brasil, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, Movimento dos Pequenos Agricultores –MPA, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, a Federação dos Estudantes de Agronomia – FEAB, o movimento sindical do campo (especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF (CALDART, 2009).

Os referidos movimentos engendrados às lutas e conquistas políticas no âmbito nacional, foram salutares para a Educação do Campo no sentido da busca pela legitimação de seus valores e princípios pedagógicos que garantissem na materialidade concreta o acesso aos recursos, estruturais e de financiamento, sem, todavia, deixar-se cooptar a ponto de abandonar o que lhe é caro em termos de forma e conteúdo pelo quais o processo pedagógico se propõe e se concretiza.

Contudo, ainda há muitos outros avanços a serem alcançados, diante das complexidades das ruralidades emergentes. Os principais estão atrelados aos recursos dos movimentos sociais na luta por políticas públicas inerentes à Educação do Campo, bem como o papel do Estado como ente regulador, no que diz respeito às possíveis ações que provoquem o efeito de pulverizar e despolitizar as bases dos movimentos e as respectivas militâncias. Um importante desafio também é apresentado por Arroyo e Fernandes, ao enfatizarem as circunstâncias atuais dos projetos para a agricultura:

Assim, concebendo a Educação do Campo como um conceito em construção, percebe-se que os seus desdobramentos estão engendrados ao enfrentamento concreto das contradições, advindas da crise estrutural do capitalismo, dos sujeitos e das dinâmicas assumidas pelos movimentos sociais, além das políticas públicas instrumentalizadas por estímulos e critérios que considerem as dimensões de sua práxis pedagógica.

SOBRE OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO RURAL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

As primeiras Maisons Familiales Rurales – MFR´s, surgiram em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural. O evento da criação da primeira MFR ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

Como apresenta Chartier:

> (...) a agricultura francesa dos anos 1920-1939 foi objeto de uma importante mudança. Não se havia alcançado ainda, a generalização dos tratores, embora houvesse o surgimento da mecanização agrícola. Estava também em crise o mercado de leite, de suíno, de bovinos, de corte e de outras produções agrícolas. Ocorreu também, o primeiro ato de organização em mercado: o Serviço do Trigo (1986, p. 22).

Além disso, os indicadores sobre o êxodo rural, as concentrações urbanas e o abandono das comunidades rurais elevaram-se consideravelmente. Em termos educacionais, em 1932, "o número de jovens agricultores que haviam recebido uma

formação profissional não superava 4%" (CHARTIER, 1986; GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

O cenário que brevemente ilustra o contexto do rural francês em relação aos seus movimentos de resistência a processos educativos pensados e implantados para o contexto urbano também representava um processo de resistência aos processos técnicos engendrados àquela lógica. Esta perspectiva permite-nos também compreender a recusa em torno do conhecimento técnico dissociado das singularidades inerentes às ruralidades e aos seus processos produtivos.

Aspectos como estes precisam ser considerados para que se permita compreender as tensões e disputas envolvidas nas fronteiras do rural e do urbano. É por meio de elementos imbricados que se torna possível compreender assim, a Pedagogia da Alternância como um processo também de resistência e empoderamento no mundo rural. Para além, permite-nos visualizar a fase embrionária deste movimento, afirma Begnami (2003) como a produção resultante de um longo e sofrido processo histórico de movimentos sociais, particulares ao meio rural, cujas raízes possuíam matizes inspiradores democráticos e cristãos.

Outras conexões também podem ser estabelecidas com a racionalidade camponesa, principalmente com o aspecto da resistência, com maior ou menor grau de limitação, aos condicionantes hegemônicos vigentes do período:

> (...) o campesinato mostrou seu inconformismo com as regras desiguais de distribuição de terra e meios de produção e sua busca obstinada por espaços de vida, de trabalho. Por meio de movimentos e lutas violentas ou estratégias de migração, de ocupação das fronteiras e recusas silenciosas aos ditames hegemônicos que tendiam a subordiná-los, suas lutas entrelaçam a necessidade de sobrevivência e o projeto de se reproduzir como agricultores familiares, possibilidade sempre perseguida pelo que representa de autonomia, apesar de limitada. Entre os inúmeros que deixaram de ser camponeses ou agricultores familiares, uma parcela persiste e continua sendo protagonista das suas histórias e da história do país, surpreendendo os que não esperavam dos rurais, nos tempos da urbanização planetária, vozes tão fortes e contestatórias nem ações tão inovadoras nas suas estratégias de reprodução social e na construção de seus projetos de vida (FERREIRA *et. al.,* 2007, p. 123-124.)

É a partir dos múltiplos elementos componentes desta bricolagem, que podemos avançar sobre a primeira experiência em torno da criação da MFR de Lauzun, na década de 1930, que desencadearia na expansão dos movimentos de formação por alternância posteriormente.

A primeira MFR teve oficialmente o início de suas atividades em 17 de novembro de 1937, em Lauzun, França. No entanto, a experiência que culminaria neste

evento, já se desdobrava desde o ano de 1935, na comunidade de Sérignac-Peboudou, região Sudoeste da França. Sua origem, no entanto, dialoga com as raízes do campesinato francês, ligado aos movimentos rurais da França desde o final do século XIX. É importante salientar que a MFR emerge num momento histórico composto por uma série de crises enfrentadas no mundo rural francês, que então, percebia como alternativa a promoção do mundo rural por meio da educação e formação de seus jovens (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010; BEGNAMI, 2003). Para tanto, três sujeitos são fundamentais para a compreensão deste processo: Jean Peyrat, Padre Granereau e Arsène Couvreu – cujas trajetórias de vida influenciaram fortemente o movimento de criação da primeira MFR.

Em termos de análise, é importante considerar que os envolvidos no processo de criação da MFR de Lauzun eram membros de movimentos sociais importantes para o mundo rural francês da época, principalmente representados pelo Movimento Sillon e pelo SCIR:

> Sillon significa 'sulco' no Francês. Ele foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista 'Le Sillon'. A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à semeadura nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960 (BEGNAMI, 2003, p. 22).

Do mesmo modo, o SCIR – Secretaria Central de Iniciativas Rurais, junto aos sindicatos tinham como principais finalidades, o cuidado dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção; a reconstrução da agricultura e do campo, bem como o empoderamento dos agricultores até o protagonismo na direção de suas organizações cooperativas e sindicais4. Além disso, torna-se importante compreender os vínculos políticos assumidos por este organismo, afim de que se possa analisar de modo mais acurado suas atuações e implicações para os movimentos de formação por alternância como um todo:

As iniciativas da SCIR ocorrem numa complexa época da história européia; período pós 1ª guerra mundial; de total destruição da Europa; de efervescência de idéias liberais contra as idéias nacionalistas e das idéias socialistas contra os liberais capitalistas; o pensamento social Cristão "conciliador". Na verdade, os atores sociais,

[4] Conforme apura Begnami, "acreditava-se que o fortalecimento econômico e cultural das classes camponesas passava pela aquisição de novas tecnologias de produção e pela mudança de mentalidades. Outra estratégia da SCIR era investir numa formação adaptada aos jovens rurais" (2003, p. 23).

agricultores, lideranças que estão envolvidos nos movimentos que estamos tratando eram praticamente todos ligados ao pensamento social e às propostas da democracia Cristã (BEGNAMI, 2003, p. 23).

Assim, a riqueza de elementos que compuseram este cenário, pode ser verificada desde as primeiras experiências realizadas por Peyrat, Granereau e Couvreur, a partir do ano de 1935, por ocasião da primeira reunião realizada com o intuito de fundar uma nova escola. Dentre as definições ocorridas na reunião, uma delas referiu-se ao alojamento, manutenção e estadia: o alojamento seria a casa paroquial de Sérignac-Peboudou, e para a manutenção, cada família deveria fornecer os produtos necessários, além de um valor de 300 francos por aluno, que cobriria os custos com o funcionamento da escola (AIMFR, 2010).

Era necessário criar uma cobertura jurídico-legal. Pensou-se em uma simples inscrição dos alunos nos cursos por correspondência de Purpan e no apoio da Lei de 18 de janeiro de 1929, que dava aos pais o direito de formar seus filhos em sua propriedade agrícola, com o complemento dos cursos por correspondência como aulas teóricas. Os promotores contavam com Arsène Couvreur para assegurar os laços oficiais. Couvreur propôs criar uma seção de aprendizagem no seio do SCIR. Em 13 de outubro de 1935, se aprovam os Estatutos da Section d´Apprentissage Agricole Du Secrétariat Central d´Initiative Rurale pour la Région du prunier d´Ente dit prunier d´Agen (GARCIA MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 27).

Em termos de caracterização, os estatutos posteriormente aprovados determinavam que as MFR´s deveriam possuir como elementos necessários: a) uma associação local responsável liderada por pais; b) uma pedagogia própria, que alterna a formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) uma preocupação pelo desenvolvimento local e; d) um enfoque integral da educação, que não se limita ao técnico profissional (GIMONET, 2009).

Como complementa Nove-Josserand *apud* Begnami (2003), as perspectivas pedagógicas em termos da construção de um conteúdo pedagógico que viria a consolidar-se a partir dos planos de formação deveriam privilegiar: a) a formação técnica a partir de aprendizagens práticas e observações no terreno, "o livro natural do campo"; b) uma formação geral para fins de formação da personalidade para compreender as técnicas, e por isso deveria se estudar conteúdos como História, Matemática e Linguagem para se expressar por escrito e oralmente; e c) uma formação religiosa com fins de preparação para a vida, para o sucesso profissional e para a

realização humana. Contudo, é salutar ressaltar que tais anseios também encontravam como amálgama um panorama repleto de adversidades, potencializadas posteriormente pela crise da agricultura e da insegurança gerada pelo início da 2ª Guerra Mundial. Para o autor, nesta época a agricultura francesa atravessava uma importante transformação tecnológica representada principalmente pela mecanização agrícola. Em relação ao mercado, este também enfrentava uma sucessão de crises que aceleravam o êxodo rural e como consequência, as concentrações urbanas. Desta maneira, os jovens que permaneciam no campo possuíam em geral, pouca formação adequada para conseguirem reproduzir seus modos de vida com dignidade, e o estudo, tornara-se prerrogativa dos moradores das cidades.

A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL (AIMFR) E O PROCESSO DE EXPANSÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O processo de implantação da primeira MFR, como afirma Nosella (1977), foi profundamente tomado por um movimento local, sem necessariamente vincular-se a um referencial teórico-metodológico determinado, mas baseado a partir das demandas de cada comunidade e das implicações de suas racionalidades e diversidades engendradas às perspectivas de formação pretendidas.

Tais condições foram determinantes para o processo de expansão das MFR no contexto global. Conforme aponta Begnami (2003), entre 1935 a 1940, existiam apenas três casas, no entanto, com um número crescente de jovens. Em 1942, o número de casas já era 17. Para o autor, o período de maior expansão, no entanto, ocorreu a partir de alguns acontecimentos principais, concentrados entre os anos de 1945 a 1960, tais como o período de reconstrução do pós-guerra e com a revitalização da União Nacional das MFR´s. Outros indícios também apontam como fatores positivos à expansão do movimento, a sistematização pedagógica, principalmente com fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova, passando de 80 para 500 MFR´s. A expansão do movimento também é alicerçada por uma série de instrumentos legais que passa a reconhecer em definitivo a Pedagogia da Alternância como um sistema de ensino, como explica Duffaure, a partir da lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960:

> O ensino e a formação profissional agrícola se dirige aos adolescentes e às adolescentes com os seguintes objetivos: dar aos alunos, fora do ciclo de observação e orientação, uma formação profissional associada a uma formação geral, seja de uma forma permanente ou segundo um ritmo apropriado. Esta lei possibilitava as MFR´s situarem-se num marco legal como direito à diferença, podendo continuar existindo com originalidade (1993, p. 80).

Em relação à expansão em termos globais, a década de 1960 também é promissora, principalmente no que concerne o continente africano. Posteriormente, este processo também se daria na Espanha e Itália, e quase simultaneamente, no Brasil e Argentina. Atualmente, a experiência iniciada em Sérignac-Peboudou já atingiu 40 países, em cinco continentes.

Ainda na França, outro fator determinante para a consolidação do movimento, tratou-se da apropriação do termo alternância como marco jurídico e pedagógico para esta modalidade de ensino consolidar-se e expandir-se. Contudo, como afirma Begnami (2003), a Lei "Royer", de julho de 1971, vinculou a alternância ao ensino tecnológico. Inicialmente, propunha de modo generalizado a alternância como possibilidade positiva na resolução dos problemas educacionais na França. E, somente a partir da década de 1980, as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com os meios profissionais obtiveram critérios mais específicos quanto às suas possibilidades.

Todavia, a alternância já consistia numa característica do movimento de formação rural desde a experiência de Sérignac-Peboudou e Lauzun:

> A alternância (...), iniciou na história com alternância de três semanas na propriedade e uma semana na escola. É o ritmo que varia segundo as necessidades do meio, as contribuições do Conselho e da equipe de monitores, os lugares, o tipo de formação dada, a idade dos alunos, inclusive as legislações. Mas o ritmo da alternância, não é a alternância, que tem princípios e fundamentos inalteráveis. Trata-se, de fato, de conseguir uma qualidade de formação na qual o jovem possa viver plenamente as atividades das quais participa em seu meio de vida socioprofissional. O ritmo – para que possamos falar da verdadeira alternância – deve assegurar, ao menos, o mesmo tempo no meio que na escola. (...) Assim, por um lado, o jovem passa de ser pessoa em formação a autor de sua própria formação. Por outro, o entorno territorial e social não somente os lugares de aplicação dos saberes, serão principalmente as fontes de motivação e de aquisição dos mesmos. Deste modo, o meio socioprofissional e a associação dos atores locais, se colocam no coração do processo de formação por alternância (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 34).

De outro turno, grande parte do processo global de expansão ocorrido, também está associado ao surgimento da AIMFR-Associação Internacional dos Movimentos

Familiares de Formação Rural, no ano de 19755, em Dakar (Senegal). Em virtude do processo de expansão, surgia também a demanda por um órgão representativo das diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância que difundisse os princípios dos CEFFA´s, tais como: a alternância educativa, com vistas a uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, e como decorrência, a participação pela extensão com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o surgimento de autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010).

Desde então, tem se verificado um crescimento significativo em termos de jovens em formação desde o período. No ano de 1975, a AIMFR possuía em seus registros cerca de 40.000 alunos em formação. No ano de 2000 este número alcançou cerca de 80.000, atingindo no ano de 2010, mais de 160.000 jovens vinculados aos movimentos de formação rural. A ampliação dos números de jovens em formação, também implicaram no aumento do número de famílias e monitores inseridos nos movimentos. No ano de 1975, este universo era composto de cerca de 40.000 envolvidos, mas no ano de 2010 já ultrapassava o número de 140.000

É com base em estudos realizados a partir dos movimentos familiares de formação rural no Brasil que intencionamos ressaltar as principais etapas deste processo com a finalidade de caracterizar e indicar estes eventos históricos como pano de fundo para a consolidação da Pedagogia da Alternância como proposta educativa no país. Por meios de tais estudos, é possível depreender a trajetória em torno da expansão das instituições de formação rural por alternância no país, especificamente, a partir da década de 1960, momento em que a mobilização pela criação das EFA6´s – Escola Família Agrícola, ocorre no estado do Espírito Santo (Begnami, 2003, Pessotti, 1978).

Esta mobilização tinha como liderança o padre Humberto Pietrogrande, religioso jesuíta, que em 1965, chegou ao estado e sensibilizou-se com as questões sociais que envolviam o contexto rural, principalmente o empobrecimento dos agricultores vinculados à agricultura familiar, cujas causas residiam essencialmente

[5] Cabe ressaltar que a criação da AIMFR neste período fora precedida por uma série de encontros anteriores, tais como Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 1974).

[6] No caso brasileiro, os CEFFA´s – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância, são conhecidos com distintos nomes: CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância; CFM – Casas Familiares do Mar; CFR – Casa Familiar Rural; ECOR – Escolas Comunitárias Rurais e EFA – Escola Famílias Agrícolas.

numa política pública que privilegiava a expansão do modelo empresarial agrícola e sua modernização7. Para o líder religioso, bem como para os agricultores que o acompanhavam, a possibilidade da formação rural em alternância, representaria uma alternativa para a melhoria das técnicas de produção agrícola, e por decorrência, a qualidade de vida no campo. O projeto de implantação das escolas nos moldes propostos deu origem ao MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, fundado em 1968. Entre os anos de 1969 e 1970 são criadas três EFA´s no estado: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. As características destas primeiras escolas são a informalidade, ou seja, sem autorizações legais de funcionamento por órgãos competentes. Ainda, outras configurações são apresentadas, como afirma Begnami:

> A duração era de dois anos e o ritmo das alternâncias de uma semana na Escola e duas na família. O público era de jovens rurais, filhos de agricultores familiares. Na maioria, fora da faixa etária escolar, ou seja, jovens com mais 16 anos de idade. No início houve uma tendência a separar os sexos criando Escolas para moças e rapazes. Esta prática não vigorou, as EFA´s são mistas (2003, p. 32).

Assim, como afirma Ribeiro (2008) as Escolas Famílias Agrícolas -EFAs chegaram antes das CFR´s no Brasil. Atualmente estão organizadas nacionalmente na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), criada em 1982.

Convém salientar que assim, como no caso das CFR´s e CFM´s, as EFA´s, no âmbito de atuação do MEPES, também se constituem como "instituições familiares escola família, instituição familiar, destinada ao desenvolvimento dos jovens rurais, à promoção humana e ao desenvolvimento das comunidades" (MEPES, 1971, p. 1). No bojo de tal processo, verifica-se também um projeto de intercâmbio entre Brasil e Itália, que previu também 7 bolsas de estudo no intuito de fomentar a formação para o campo que "atacasse" o setor sanitário, industrial e agrícola. Um dos núcleos de formação seriam o CECAT – Centro de Educação, Cooperação e Assistência Técnica, em

[7] Sobre o processo de modernização agrícola, duas consequências do processo de modernização precisam de maiores esclarecimentos: "(...) a produção agrícola se assenta basicamente sobre processos biológicos: são plantas e animais que nascem, crescem e se reproduzem. O fato de a produção agrícola se assentar em processos biológicos tem duas consequências particularmente importantes para o progresso técnico nesse setor. A primeira, é que como os processos de produção biológicos são sempre contínuos, não permitem que as partes se tornem independentes do todo. (...) No caso da agricultura, a continuidade dos processos biológicos impõe que haja um tempo para plantar, outro para crescer e outro tempo para colher. (...) A segunda consequência, derivada da dependência dos processos biológicos, para o progresso técnico no setor agrícola, é a dissociação entre o período de produção e o tempo de trabalho. Na agricultura, existem tempos de não trabalho no período de produção, como por exemplo, os dias necessários para germinar a semente ou para a maturação dos frutos" (SILVA, 1999, p. 27).

Treviso. O Centro foi criado na década de 1950, com o objetivo era reunir e qualificar os pequenos produtores rurais e solucionar os grandes limites da época. Nos anos 60, na região havia mais de 12 mil famílias sem energia elétrica, a renda era muito baixa, mais de 200 mil pessoas havia emigrado, a maioria era analfabeta e o campo era mal explorado (CECAT, 2013).

O CECAT também seria elemento importante para o estabelecimento de diretrizes do MEPES, no sentido de repensar do contexto técnico no campo, na década de 1970, como se verifica:

> A Pedagogia: a educação tem nas EFA um lugar especial: os progressos das ciências e das técnicas não podem ser ignorados pelos agricultores.(...) O ensino dado aos jovens e o esforço pelos monitores para ajudar a melhorar seu trabalho, estão fundados na realidade que é a propriedade familiar (CECAT, 2013, p. 1).

É possível depreender que os conteúdos estavam alinhados a uma perspectiva convergente às bases orientadoras da Igreja Católica, principalmente representada pela encíclica Populorum Progressio, que consistia também em material de estudo para o movimento capixaba, visualizado em seus documentos[8] de formação de suas equipes orientadoras.

Na década de 1980, por sua vez, os movimentos atinentes à formação rural vivenciaram um período crítico, na medida em que o modelo de alternância fora atrelado ao sistema convencional de ensino, descaracterizando muitos aspectos inerentes às especificidades da dinâmica até então praticada. No entanto, o período foi profícuo no sentido de construção de uma identidade enquanto movimento que culminaria na criação da UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, em 1982. A partir da década de 1990, outras esferas de organização, em âmbitos regionais surgem motivadas pelas demandas de formação, assistência pedagógica e financiamento. No período contemporâneo, a partir das profundas transformações vivenciadas no contexto educacional, promovidas e orientadas pelos organismos internacionais, os movimentos de formação rural no Brasil reestruturaram-se a partir da implantação e fortalecimento das Associações Regionais[9] e locais, bem como sobre a necessidade da reflexão acerca das adequações da formação para o trabalho na

[8] Ampara-se no esquema da Equipe Orientadora, datado de 1969, do MEPES, cujo objetivo era a pesquisa e a reflexão sobre a fundamentação científica da encíclica o desenvolvimento dos povos.

[9] Atualmente, no Brasil há duas associações regionais: ARCAFAR Ne/No – Norte e Nordeste e ARCAFAR/Sul.

perspectiva rural a partir das transformações produzidas pela globalização e "modernização" do campo. Salienta-se ainda, que neste cenário, as expectativas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei no. 9494/96) auxiliaram também esta fase de reestruturação (BEGNAMI, 2003, ESTEVAM, 2003).

Esta legislação, trouxe como previsão legal aplicável aos Centros Familiares de Formação por Alternância, representados pelas EFA, CFR ou ECOR, a finalidade para a Educação Básica do desenvolvimento do educando, de modo a assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento dos meios para o trabalho e estudos posteriores (art. 22). Mas é em seu artigo 23 que a alternância é exibida de modo mais enfático como possibilidade de organização do calendário pedagógico:

> A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar (BRASIL, 1996, p.16).

No período mais recente, as decorrências do processo globalizante e as implicações da emergência de um novo rural forçam a retomada de uma série de questionamentos sobre a tecnificação do campo, a formação dos jovens, frente às exigências e ameaças de exclusão proporcionadas pela conjuntura atual. Neste sentido, o pensamento da formação para o rural estrutura-se por meio de uma diversificada série de instrumentos, estruturados a partir de vários níveis, instâncias e agentes que corroboram para o estabelecimento de um feixe de relações nas quais se apoia a Pedagogia da Alternância, também no Brasil, como se verá adiante.

Indicadores recentes sobre a formação por alternância no Brasil, a partir dos movimentos de formação rural, enfatizam o seu processo de consolidação no país. Atualmente o país possui 263 CEFFA´s, em que participam 74.000 famílias. O número total de alunos em formação no ano de 2010 era de 23.254 e o número de egressos 51.550 alunos (AIMFR, 2010).

No entanto, a dinâmica dos movimentos no Brasil, assumiram características próprias, principalmente representada pela diversidade de instituições e propostas vinculadas à elas. Neste sentido, Begnami (2003) aponta para as principais organizações que compõem tal movimento: a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), que desenvolvem os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica

de Nível Médio; b) As Casas Familiares Rurais (CFR´s) que atuam no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional e Técnica de Nível Técnico; c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR) que atuam no Ensino Fundamental; d) Escolas de Assentamentos (EA), cuja atuação concentra-se no Ensino Fundamental; e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), atuando somente no campo da qualificação profissional; f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), dentre outras.

Em relação às trajetórias de formação rural no Brasil, a primeira iniciativa para a constituição de uma Casa Familiar Rural – CFR, na região Sul do Brasil ocorreu no ano de 1989, no município de Santo Antônio do Sudoeste, Estado do Paraná. Na ocasião, a iniciativa dialogava com o anseio de uma modalidade de educação para os filhos e filhas de agricultores no contexto de pequenas propriedades cujas bases de produção amparavam-se na agricultura familiar.

No entanto, a partir de 1991, a partir de mobilizações locais e a partir das experiências paranaenses, há a implantação de outras casas nos Estados de Santa Catarina. Neste mesmo ano é fundada a ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, que tem por origem a condição de associação cultural e beneficente, que tem por 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 sua realidade (ARCAFAR SUL, 2011). Atualmente a associação abrange 204 municípios nos três estados, envolvendo 11.300 famílias, 4200 jovens em formação e 8.100 jovens egressos. Indicadores apontam que 86% dos seus egressos permanecem no espaço rural, realizando atividades vinculadas às suas propriedades rurais (AIMFR, 2010).

Apesar do processo de expansão das CFR´s, como apresentam Begnami (2003), Estevam (2003); Garcia-Marirrodriga e Calvó (2010) e Gimonet (2009), o desenvolvimento dos movimentos de formação rural encontram ainda, tanto no Brasil, quanto em outros continentes grandes desafios à sua continuidade. Um dos principais desafios está relacionado ao processo de manutenção das casas de forma mais sistematizada e efetiva, por parte da Administração Pública, sem, contudo, que isso implique na perda da autonomia administrativa e pedagógica. Além disso, há que se falar no efetivo reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos que regulam a educação, principalmente na garantia de suas especificidades e diversidades regionais. Ademais, não há como dissertar sobre a Pedagogia da Alternância sem percebê-la como um projeto pessoal e profissional, de vida, dos quais demandam o apoio de setores

diversos da sociedade, tais como o crédito, o conhecimento técnico, dentre tantos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre o contexto da Pedagogia da Alternância a partir do contexto francês de 1930, os horizontes acerca da Educação do Campo demonstraram-se relevantes para a contextualização *a priori* da denominada PA, pois é em seu bojo que esta tem encontrado o seu principal espaço de consolidação. O estudo evidenciou o protagonismo dos camponeses franceses da década de 1930 para a constituição da Pedagogia da Alternância como sistema pedagógico, principalmente diante das implicações ao vincularem a ela também suas estratégias de desenvolvimento, ou de produção/reprodução de suas existências. Isso diz respeito, principalmente, aos papéis desempenhados pela Igreja Católica, representada por uma série de movimentos especializados, tais como a JAC – Juventude Agrícola Católica, bem como outras instituições importantes, como o SCIR e o SILLON que estavam engendrados a um cenário rural francês atravessado pelas crises e reorganização do capital e pelas decorrências dos modelos técnicos adotados no período.

As dinâmicas evidenciadas no contexto francês pareceram também dialogar com o contexto do nascedouro dos movimentos de formação em alternância no Sul do Brasil, contudo, com algumas singularidades. O que se pode perceber neste sentido foi, primeiramente, as relações estabelecidas no cenário do campo brasileiro, principalmente no âmbito das tensões, conflitos e articulações engendradas a partir da década de 1960 e 1970, que culminaram numa série de eventos que promoveram não só a organização dos trabalhadores rurais, bem como a inserção da Igreja Católica no plano do debate e no plano de ações concretas para a promoção de avanços sobre a questão fundiária no país. Destacam-se, pois, neste panorama os movimentos eclesiais de base - MEB, a JAC – Juventude Agrícola Católica e a CPT – Comissão Pastoral da Terra.

É neste contexto que os movimentos da Pedagogia da Alternância seriam gestados também na Região Sul do Brasil. Para tanto, o estudo permitiu compreender, que ainda de modo mais tardio, tendo em vista que a fundação da ARCAFARSUL ocorreu no ano de 1991 e que a implantação das primeiras Casas Familiares Rurais se

inicia também neste período, os vínculos com a Igreja Católica seriam fundamentais para a configuração daquilo que seria mais tarde o sistema pedagógico de formação em alternância na região.

Por fim, pode-se perceber que, no contexto regional, tais vínculos dizem respeito principalmente a sujeitos que conduziram tal processo de consolidação e que possuíam como singularidade a condição de também exercerem papeis políticos relevantes. Neste sentido, é importante dizer que se evidenciaram os laços que os mesmos possuíam junto à JAC – Juventude Agrícola Católica e que propiciaram as aproximações em torno da Pedagogia da Alternância como possibilidade formativa diante dos anseios para os jovens do campo e de suas famílias, que intencionavam principalmente a permanência dos mesmos nas propriedades familiares com possibilidades de maior geração de renda e aprimoramento das condições materiais de existência, das quais a educação para o trabalho consistia em perspectiva prioritária.

ABSTRACT: This article is one of the results of the discussions that permeated the group work-GT 15: Public policies for social inclusion, rural education, rural youth, VIII National Symposium on Education and the II International Colloquium on Educational Policies and Training teachers, an event sponsored by the Graduate Program in Education of Regional Integrated University of High Uruguay and Missions (URI) in Frederick, Rio Grande do Sul, on 24 and 26 September 2014. The article presents reflections on field education, as a concept under construction, discusses the movements of rural training, the creation of the International Association of Family Movements for Rural Education (AIMFR) and the expansion process of the Pedagogy of Alternation.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Movements of Rural Training. Familiales Maisons Rurales. Expansion.

RESUMEN: El presente artículo consiste en uno de los resultados de las discusiones que permearon el Grupo de Trabajo - GT 15: Políticas públicas de inclusión social, educación en el campo, juventud rural, en el *VIII Simpósio Nacional de Educação* y *II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores*, evento promovido por el Programa de Post-Grado en Educación de la *Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões* (URI), en Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, los días 24 a 26 de septiembre de 2014. El artículo presenta reflexiones sobre educación del campo como un concepto en construcción, discute los movimientos de formación rural, la creación de la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR) y el proceso de expansión de la Pedagogía de la Alternancia.

Palabras-Clave: Pedagogía de la Alternancia. Movimientos de Formación Rural. *Maisons Familiales Rurales*. Expansión.

REFERÊNCIAS

AIMFR. IX Congresso Mundial dos Movimentos de Formação Rural. **AIMFR**. Peru: 2010 (Anais).

_____. **Carta de Lima.** Disponível em http://www.aimfr.org/es/documentos.html?start=20. Acessado em 2014.

ARCAFARSUL. **Sobre a Pedagogia da Alternância**. Disponível em http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/2/pedagogiadaalternância.html. Acessado em fevereiro de 2014.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trabalho, Educação e Saúde.** v 7. n 1. p. 35-64. Mar-Jun. 2009.

CECAT. **Storia.** Disponível em http://www.cecat.it/chi_siamo_/storia.html. Acessado em 2013.

CHARTIER, D. **A l´aube des formations par alternance.** Éditions Univesitaires, UNMFREO: Maurecourt, 1986.

DUFFAURE, A. **Educación, Medio y Alternancia**. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier. Ediciones Universitarias. U.N.M.F.R.E.O. Traducción: Alicia Perna /Susana Vidal, Buenos Aires, 1993.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural:** a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FERREIRA, A. D. D.; BRANDENBURG, A.; RODRIGUES, A. S; SANTOS, E. B; PINHEIRO, Gustavo; SILVA, O. H. Resistência e empoderamento no mundo rural. In: **Estud. Soc. Agric**, Rio de Janeiro, v. 15, no. 1, 2007, p. 123-124.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em alternância e desenvolvimento local:** o movimento educativo dos CEFFAS no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia.** Guatemala: AIMFR, 2009.

MEPES. **Pedagogia e metodologia das Escolas Famílias Rurais.** Anchieta, SP: MEPES, 1971 (mimeo).

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural:** sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977.

OLIVEIRA, L. M. T e CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 237-250.

PEZARICO, G. **A casa, a terra e o mar:** os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância. Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Curitiba, 2014.

SILVA, J. G. **Tecnologia e Agricultura Familiar.** Porto Alegre: UFRGS, 1999.