A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SEUS REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÕES A PARTIR DOS DIÁLOGOS ENTRE BRASIL-ÁFRICA

Maria de Lourdes Bernartt[1]
Giovanna Pezarico[2]

RESUMO: O artigo objetiva apresentar resultados iniciais de pesquisa vinculados a Projetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da UTFPR Câmpus Pato Branco envolvendo alunos africanos participantes do Programa de Iniciação Científica – PIC – Programa de Incentivo à Formação Científica de Alunos de Moçambique, Angola e Cabo Verde (PFMCA/PROFOR), nos anos de 2010, 2011 e 2012. Os alunos, juntamente com seus professores orientadores, têm realizado estudos sobre a Pedagogia da Alternância como método pedagógico utilizado nas Casas Familiares Rurais e do Mar, no sul do Brasil. As visitas em CFRs e do Mar, bem como em prropriedade rurais e a famílias de pescadores demonstraram que a Pedagogia da Alternância contribui para o desenvolvimento acadêmico dos jovens, bem como na melhoria das famílias, nas condições de vida nas propriedades rurais e nas atividades pesqueiras.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Referenciais Téoricos e Metodológicos; Brasil-África.

[1] Graduação em Letras-Inglês. Doutorado em Educação. Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR – Câmpus Pato Branco – marlou_be@yahoo.com.br.
[2] Graduação em Administração e Direito. Mestre em Tecnologia. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da UTFPR – Câmpus Curitiba. Docente da UTFPR – Câmpus Pato Branco – gpezarico@utfpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objeto apresentar resultados iniciais de pesquisa vinculados a dois Projetos desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da UTFPR Câmpus Pato Branco "Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da agricultura familiar", e "Referenciais Teóricos e Metodológicos da Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância – PA", vinculados às suas duas linhas de pesquisa Ambiente e Sustentabilidade, Regionalidade e Desenvolvimento. envolvendo docentes e mestrandos do Programa, alunos de graduação (bolsistas de Iniciação Científica), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia/UTFPR e estudantes pesquisadores africanos participantes do Programa de Iniciação Científica – PIC – Programa de Incentivo à Formação Científica de Alunos de Moçambique, Angola e Cabo Verde (PFMCA/PROFOR).

O recorte metodológico proposto para a elaboração deste artigo buscou privilegiar a análise sobre a trajetória de pesquisa dos estudantes pesquisadores africanos participantes do programa PIC, na contribuição para análise e construção de referenciais teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância. Esta construção estruturou-se a partir dos diálogos entre os estudos sobre a PA realizados no Brasil e os processos vivenciados nos seus países de origem (Moçambique, Angola e Cabo Verde), a partir do contexto dos movimentos de formação rural no mundo e das realidades da educação do campo e experiências relativas à PA no Brasil e na África.

Para tanto, o artigo foi construído a partir da seguinte estrutura: o aprofundamento acerca dos movimentos de formação rural no mundo e o contexto vivenciado no Brasil e na África sobre a temática. A trajetória dos estudantes africanos e a construção dos vínculos aos projetos que permitiram suas participações no desenvolvimento da pesquisa, bem como as implicações destas iniciativas e por fim, as principais considerações elaboradas a partir dos intercâmbios realizados pelos estudantes pesquisadores africanos no contexto brasileiro em diálogo com o contexto africano da educação do campo e da Pedagogia da Alternância.

2 OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA: O NASCEDOURO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Analisar as dinâmicas relacionadas aos movimentos de formação por alternância no contexto mundial, representados principalmente pelos CEFFAS-Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância, perpassa pela consideração de que tais movimentos não se originaram a partir de decisões de poderes públicos, mas a partir de uma série de fatores que a culminaram nestas iniciativas e que principalmente partiram das comunidades camponesas envolvidas e que vislumbravam outros modos de educar, distintos dos modelos educativos das escolas tradicionais.

A partir destes movimentos surgiram as primeiras *Maisons Familiales Rurales* – MFR´s, 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 (CALVÓ, GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010). Neste contexto, 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; CALVÓ, GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010). Este 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 representavam um processo de resistência aos processos técnicos engendrados àquela lógica. 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.

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. Em termos de análise, é importe 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[3] e pelo SCIR- Secretaria Central de Iniciativas Rurais. Em termos de atuação estes movimentos possuíam como principais ideais, 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 sindicais.

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 para os movimentos deveria considerar planos de formação que 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; 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

[3] "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).

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.

3 A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS MOVIMENTOS FAMILIARES DE FORMAÇÃO RURAL (AIMFR) E O PROCESSO DE EXPANSÃO MUNDIAL

O processo de implantação da primeira MFR, como afirma Nosella (1977) foi profundamente tomado por um movimento intuitivo, 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 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, concentrou-se entre os anos de 1945 a 1960, a partir de alguns acontecimentos principais, 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, tais como: a consolidações de legislações específicas em diversos países que visavam o reconhecimento da modalidade de ensino em alternância, a sistematização pedagógica, principalmente com fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova, passando de 80 para 500 MFR´s, contudo ainda em território francês. 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 na França já atingiu 40 países, em cinco continentes (Figura 1):

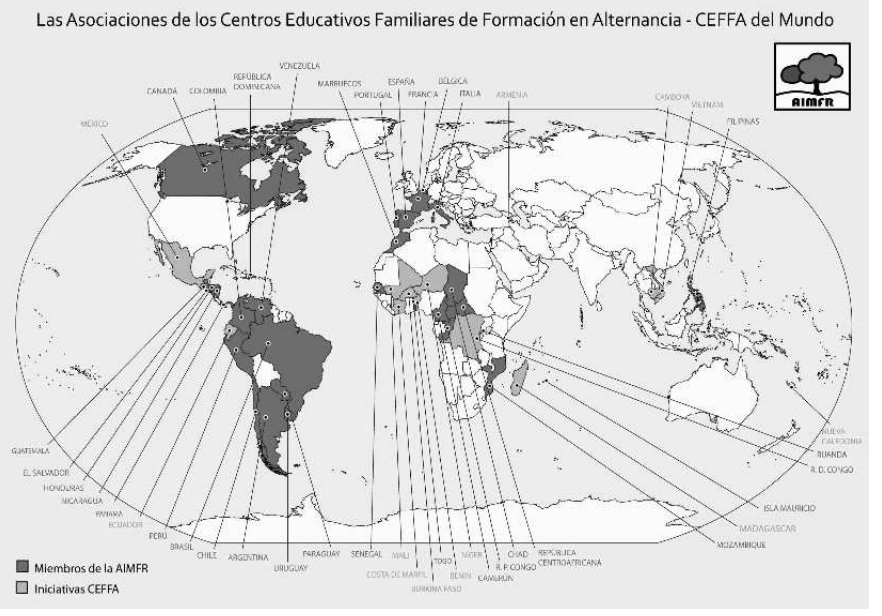

FIGURA 1 – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo.
Fonte: AIMFR, 2010.

Ainda na França, outro fator determinante para a consolidação do movimento, trata-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, sobre as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com

os meios profissionais obtiveram critérios mais específicos quanto suas possibilidades.

Ainda, 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 1975, 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 à 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 pelas autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA, CALVÓ, 2010).

3.1 Os movimentos familiares de formação no Brasil e na África

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 EFA´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 numa política pública que privilegiava a expansão do modelo empresarial agrícola e sua modernização. 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 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.

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 e locais, bem como sobre a necessidade da reflexão acerca das adequações da formação para o trabalho na 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). Atualmente, o Brasil possui 273 CEFFAS, distribuídos pelo país.

No que tange ao contexto africano acerca dos movimentos familiares de formação em alternância, o período histórico mais intensivo de refere-se aos anos de 1959 a 2000. Como enfatiza Calvó e Garcia-Marirrodriga (2010), o processo de implantação

de CEFFAS no continente africano se deu a partir de uma unidade de princípios metodológicos e pela diversidade dos aspectos estruturais e organizativos peculiares dos seus contextos locais de implantação. Para os autores, é importante destacar a participação dos CEFFAS principalmente no que diz respeito à contribuição para a alfabetização das populações do continente não somente em idiomas como o francês, mas também no resgate das línguas locais. Do mesmo modo que os CEFFAS têm contribuído para o aprendizado de línguas diversas, têm também influenciado na mudança de certos hábitos e costumes locais que eram percebidos como freios para o desenvolvimento, principalmente voltados a questões de práticas de saúde e hábitos alimentares. Ademais, torna-se fundamental salientar a participação dos CEFFAS africanos nos seus papéis de formação profissional das mulheres, o que tem implicado na maior inserção destas no setor econômico formal. Aspectos como os mencionados anteriormente, têm sido fundamentais para a organização do campesinato, impactando diretamente na resolução de problemas sociais, desde a mortalidade infantil até a formação para a gestão das propriedades rurais, por exemplo.

No entanto, alguns entraves importantes são percebidos nas experiências vivenciadas pelos CEFFAS africanos: o não reconhecimento da modalidade como ensino formal, portanto, não certificado pelo Estado e a perspectiva do ensino de jovens e adultos compreendida por um recorte muito amplo de tempo (13 a 45 anos). Ainda, é importante considerar a complexidade de desenvolvimento dos movimentos no continente, principalmente em função das situações econômicas e políticas, condições climáticas, das guerras civis e das dificuldades de comunicação que permitam o acompanhamento das atividades realizadas no país. Deste modo, também é importante relacionar este contexto à perspectiva histórica em torno da colonização francesa de vários países africanos, que em alguns momentos permitiram a criação de CEFFAS, a partir das experiências francesas de formação em alternância, financiadas por parcerias entre a França e suas ex-colônias. No entanto, com o fim dos investimentos estrangeiros, muitas destas iniciativas também perderam força e não conseguiram prosperar. Apesar de todo o cenário, de acordo com os registros da AIMFR, o continente africano

possui em funcionamento 172 CEFFAS (CALVÓ, GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

4 OS DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E ÁFRICA NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Os diálogos entre Brasil e África mediados por estudos sobre a Pedagogia da Alternância, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Pato Branco, iniciaram-se no segundo semestre de 2010 quando a instituição passou a participar do Programa de Incentivo à Formação Científica dos Alunos de Moçambique, Cabo Verde e Angola (PFCMA). Trata-se de um Programa desenvolvido sob a responsabilidade dos Ministérios da Educação, e da Ciência e Tecnologia desses três países e, no Brasil, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O desenvolvimento das ciências e da tecnologia e a carência de profissionais formados nestes países africanos de língua portuguesa é o que leva estes governos a incentivarem seus jovens universitários a participarem de programas de iniciação cientifica, em universidades estrangeiras, dentre elas o Brasil.

Assim, o objetivo deste Programa é possibilitar a alunos caboverdianos, moçambicanos e angolanos realizarem, em universidades brasileiras, estudos científicos sob a orientação de pesquisador qualificado atuando nas áreas de pesquisas acordadas. A duração do Programa é de dois meses, no período compreendido entre julho a setembro ou janeiro a março, durante as férias escolares nos países africanos participantes do Programa, e o estágio ocorre nos mesmos moldes do Programa de Iniciação Científica do CNPq. No retorno aos seus países os estudantes devem apresentar a CAPES e ao MCT, via órgão apropriado da Universidade, um relatório detalhado das atividades realizadas acompanhado de parecer do pesquisador que o acompanhou no estágio.

Desde 2010, a UTFPR Câmpus Pato Branco já recebeu 11 estudantes africanos; três em 2010; dois em 2011; e seis em 2012, os quais têm se envolvido em estudos sobre a Pedagogia da Alternância, conforme demonstrado no Quadro1, a seguir:

QUADRO 1 – Ano, país, alunos, universidade, curso de origem, projeto na UTFPR-Câmpus Pato Branco

ANO	PAÍS	ALUNOS	UNIVERSIDADE	CURSO DE ORIGEM	PROJETO UTFPR/PB
2010	Moçambique	Nelma Celeste Ngonga	Universidade São Tomas de Moçambique (USTM).	Agricultura e Desenvolvimento Rural	Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar
		Desidério Bila	Universidade São Tomas de Moçambique (USTM).	Agricultura e Desenvolvimento Rural	
		Dércio Sampaio Zaqueu	Universidade Pedagógica de Moçambique (UP)	História	
2011	Cabo-Verde	Telma Évora Silva Soares	Universidade de Cabo Verde – UNICV	Língua Inglesa	
2012	Angola	Ana da Conceição António Baltazar	Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED/ Luanda/Angola	Pedagogia	Referenciais Teórico e Metodológicos para a Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância
		Felizardo Pedro Meneses	Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED/ Luanda/Angola	Pedagogia	

Fonte: Dados dos estudos (2010, 2011, 2012).

Destaca-se que os referidos projetos, aos quais os estudantes se vincularam fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR e vinculam-se à Linha de Pesquisa Regionalidade e Desenvolvimento. Deste Programa de Pós-Graduação são três professores pesquisadores envolvidos na orientação dos referidos estudantes. A participação da UTFPR no projeto, mediante a atuação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, visa contribuir com o projeto dos governos africanos através da recepção e da orientação de estudantes que realizam estágio de iniciação científica durante os dois meses de estadia no Brasil.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDANTES PESQUISADORES AFRICANOS PARA A CONSTRUÇÃO DE REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Os estudos científicos realizados pelos estudantes africanos são baseados nos Planos de Trabalho enviados à CAPES, anterior à chegada destes. Ao chegarem na universidade, uma das primeiras ações dos pesquisadores é apresentar a cada aluno as atividades de seu Plano de Trabalho, distribuídas para os dois meses. A metodologia do trabalho tem consistido no desenvolvimento de um conjunto de atividades, tais como: leituras e estudos orientados, visitas orientadas a Casas Familiares Rurais e do Mar do Sul do Brasil e a propriedades rurais de agricultura familiar da região sudoeste do Paraná, oeste de Santa Catarina e noroeste do Rio Grande do Sul, acompanhamento de estudantes do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional em atividades de campo, participação em aulas e/ou atividades na universidade, elaboração de relatórios parciais, elaboração de relatório final, elaboração de slides para a apresentação das atividades realizadas, em seminário próprio.

As leituras e os estudos orientados têm sido fundamentados em Saviani (1997, 2003, 2007), Begnami (2006), Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), Gimonet (2009), Calvó e Garcia-Marrirodriga (2010), Molina (2010), Teixeira (2010). ARCAFAR SUL (2011). Em meio a estes estudos são realizados seminários e reflexões sobre a Pedagogia da Alternância envolvendo, além dos alunos africanos também alunos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado. Mediante um roteiro para observação e roteiro de entrevista aberta, os alunos africanos, acompanhados de docentes e alunos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, acompanhados pelos seus professores-orientadores, têm realizado visitas a Casas Familiares Rurais e do Mar do Sul do Brasil, quais sejam:

QUADRO 2 – Ano, alunos africanos, Casas Familiares Rurais e do Mar visitadas e Estados

ANO	ALUNOS	CFR e CF do Mar	ESTADOS
2010	Nelma Celeste Ngonga Desidério Bila Dércio Sampaio Zaqueu	CFR de Pato Branco-PR CFR de Enéas Marques-PR CFR de Chopinzinho-PR CFR de Coronel-PR CFR de Frederico Westphalen-RS	Paraná Santa Catarina Rio Grande do sul
2011	Telma Évora Silva Soares	CFR de Pato Branco CFR de Manfrinópolis-PR CFR de Quilombo-SC CFR de Riqueza-SC CFR de Frederico Westphalen-RS	
2012	Ana da Conceição António Baltazar Felizardo Pedro Meneses	CFR de Pato Branco-PR CFR de Marmeleiro-PR CFM de São Francisco do Sul-SC CFR de Frederico Westphalen-RS	

Fonte: Dados dos estudos (2010, 2011, 2012).

É importante destacar que todas as visitas de campo são previamente agendadas com o Coordenador Pedagógico de cada CFR e têm tido a duração de um a dois dias e meio, mediante uma técnica denominada pelos pesquisadores como "estágio de vivência". Destaca-se ainda que essas visitas têm sido acompanhadas de registros, bem como de produção de breves relatórios. Os dados coletados a campo vão sendo registrados durante as visitações nas CFR e nas propriedades rurais, em um diário de campo, mediante documentação, conversação informal, entrevista e questionário com questões abertas.

Pela documentação das CFR e da CFM – Casa Familiar do Mar, os alunos têm obtido informações sobre: o seu histórico de criação, implementação, seu funcionamento, o curso oferecido, número de alunos formados e em formação, número de funcionários, professores. Através da conversação informal, entrevista e questionário destinados a professores, monitores, coordenador pedagógico, alunos e familiares foram obtidas informações sobre a forma de gestão da CFR, relacionamento com as famílias e comunidade, relacionamento com a ARCAFAR, forma de contratação de professores e monitores, além de informações sobre

os Instrumentos da Pedagogia da Alternância.

É relevante ressaltar que a participação dos docentes, do coordenador pedagógico, dos monitores, alunos e de familiares tem sido livre e que estes são esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, sendo que inicialmente apresenta-se um documento denominado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", por meio do qual eles tomam conhecimento da pesquisa e aceitam ou não participar. Também é significativo destacar que a investigação tem contado com a participação unânime de todos os sujeitos mencionados acima.

O tratamento dos dados coletados nas CFRs e do Mar têm se pautado na abordagem qualitativa pelas seguintes razões: pelo seu caráter descritivo, por adequar-se ao objeto de estudo, por enfocar o ambiente natural como fonte direta de dados e em especial, por considerar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida (GODOY, 1995, p. 62). Os dados são organizados, categorizados e analisados de acordo com os procedimentos usais da análise de conteúdo, conforme descritos por Bardin (2002).

Os estudos realizados pelos referidos alunos deram origem aos relatórios de pesquisa, abaixo, nominados:

QUADRO 3 – Ano, Alunos e Relatórios de Pesquisa

ANO	ALUNO	RELATÓRIO DE PESQUISA
2010	Nelma Celeste Tavares Ngonga	Representações sociais de Pedagogia da Alternância em monitores e professores de Casas Familiares Rurais.
	Dércio Sampaio Zaqueu	Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar.
	Desidério Amaral Bila	Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar: o processo didático-pedagógico da Alternância e as suas relações com o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar no sudoeste do Paraná.
2011	Telma Évora Silva Soares	A importância do Ensino/Aprendizado da Língua Inglesa na Educação do Campo, em Casas Familiares Rurais, no Sul do Brasil.

2012	Ana da Conceição António Baltazar	O estudo da Pedagogia da Alternância e sua aplicação na Educação do Campo, em Casas Familiares Rurais e do Mar no Sul do Brasil.
	Felizardo Pedro Meneses	O estudo da Pedagogia da Alternância e sua aplicação na Educação do Campo, em Casas Familiares Rurais e do Mar no Sul do Brasil.

Fonte: Dados dos estudos (2010, 2011, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e pesquisas de campo empreendidos pelos alunos e seus orientadores, embora restritos a um curto espaço de tempo (dois meses), têm possibilitado aos alunos um contato significativo com a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância na região sul do Brail. As visitas às Casas Famliares Rurais e do Mar, a propriedades rurais e a famílias de pescadores, bem como à ARCAFAR-SUL têm mostrado a importância que esses Centros têm no desenvolvimento integral do jovem, no fortalecimento dos laços familiares e no desenvolvimento sustentável da comunidade regional onde essas escolas estão inseridas

As conclusões a que os alunos pesquisadores chegam é que:

- No Brasil, a Educação do Campo é um conceito novo ainda em construção, o que demanda muitos estudos.

- A PA é uma metodologia que se enquadra muito bem nas necessidades do meio rural e do meio pesqueiro, pois visa valorizar a cultura rural, local e regional e auxilia no desenvolvimento da comunidade através do processo ensino-prática, visto que trabalha com experiências práticas da vida dos alunos e ajuda na melhoria de vida rural e contribui na formação do jovem e sua inserção na vida social;

- O foco na formação integral do jovem, a participação das famílias na elaboração e acompanhamento do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os pressupostos que, articulados à alternância, embasam o contexto da Pedagogia da Alternância, no âmbito das Casas Familiares Rurais e do Mar.

- A Pedagogia da Alternância contribui para o desenvolvimento

acadêmico dos jovens, bem como na melhoria das famílias, nas condições de vida nas propriedades rurais e das famílias de pescadores.

- A Pedagogia da Alternância constitui-se um meio muito pertinente na educação do campo e na educação dos filhos de pescadores, bem como no desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e das atividades relacionadas à pesca marítima.

- Nas visitas às propriedades familiares dos alunos constataram-se os resultados da alternância, ou seja, a aplicação dos conhecimentos na vida pessoal, familiar e comunitária (o projeto de vida do jovem);

- Há semelhanças entre as Casas Familiares no que tange ao entendimento da PA, contudo, há diferenças entre uma e outra no que tange ao uso de alguns instrumentos pedagógicos da PA, quanto aos problemas que cada uma enfrenta, assim como há diferenças entre as CFRs e CF do Mar. Uma das maiores diferenças diz respeito ao envolvimento das famílias, enquanto nas CFRs os pais envolvem-se sobremaneira, nas CFs do Mar o envolvimento aparentemente indica menor intensidade;

- Muitos são as problemáticas enfrentadas pelo movimento das pessoas envolvidas nas CFRs e CF do Mar, em relação a: carência de apoio dos governos municipais, estaduais e federal; carência de informações sobre os fundamentos teórico-metodológicos da PA por parte dos docentes iniciantes nas CFRs e do Mar; rotatividade e envolvimento de docentes e monitores; rara procura das CFRs e do Mar por parte das meninas, o que tem causado imensas preocupações no que se refere a gênero; carência de conhecimento sobre o que é a PA por parte das comunidades locais, bem como da sociedade brasileira, dentre outros.

Por fim, para os alunos, a participação neste Projeto de Iniciação Científica (PIC), durante o período de dois meses, é considerado de suma importância e significação para as suas carreiras acadêmicas e profissionais, tendo em vista a oportunidade de fazer intercâmbio com realidades totalmente diferentes, estudos teóricos aprofundados, revisoes de literatura, pesquisas de campo, assim como destacam a importância do contato com alunos de graduação, participações em defesas de mestrados no Programa de Desenvolvimento Regional, encontros com vários estudantes de mestrado e doutorado, em

Seminários Pedagógicos.

Para eles, a troca de experiências entre os países africanos e o Brasil representa, sem dúvida, uma fusão de fortalecimento para ambos principalmente pela interação com as pessoas e a suas culturas.

> Este convênio está sendo muito importante para nós, não só como indivíduos moçambicanos, mas também como estudantes universitários, uma vez que temos outro modo de ver os problemas que assolam grande parte da população moçambicana do meio rural. Vemos que aqui no Brasil já foram dados os primeiros passos para fazer frente a tais problemas desenvolvendo-se políticas agrárias que permitem o desenvolvimento das pessoas e do meio em que elas se encontram inseridas, o rural. Percebemos que isso vem sendo alcançado também através da Pedagogia de Alternância. Temos uma grande esperança que a nossa estadia aqui será de grande valia para o nosso país, porque acreditamos que daqui sairão estudantes universitários prontos para lutar contra a pobreza com que se vive no meio rural, sendo a implementação da Pedagogia da Alternância uma das alternativas. (Dércio Sampaio Zaqueu, Desidério Bila, Nelma Ngonga, Moçambique; BRASIL, 2010).
>
> Tive ainda a oportunidade de me relacionar com outros alunos de Iniciação Científica (do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês) e do Mestrado em Desenvolvimento Regional que tratam sobre a mesma temática, a Pedagogia da Alternância, orientados pela mesma professora. Juntos realizamos leituras e trocamos experiências sobre a temática.Para mim esta iniciativa é uma excelente ideia a ser desenvolvida em Cabo Verde, para cultivar o espirito pesquisador nos alunos caboverdianos. (Telma Évora Silva Soares, Cabo-Verde; Brasil, 2011).
>
> ...a participação neste Projeto de Iniciação Científica (PIC) durante o período Janeiro a Março de 2012 foi de grande importância e significação para nossa carreira acadêmica e profissional, visto que tivemos a oportunidade de fazer intercâmbio com realidades totalmente diferentes, participações em defesas de mestrados no Programa de Desenvolvimento Regional, encontros com vários estudantes para o mestrado e doctorado, em Seminários Pedagógicos assim como o contacto com as mais grandes bibliografias brasileiras (Felizardo Pedro Menezes, Angola; Brasil, 2012).
>
> Para mim, essa iniciativa é uma excelente ideia a ser desenvolvida em Angola,visto que as nossas universidades ainda passam por sérias dificudades de ensino e aprendizagem (Ana da Conceição António Baltazar Angola/Brasil, 2012).

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA Y SUS REFERENCIALES TEÓRICOS METODOLÓGICOS: CONSTRUCCIONES APARTIR DE LOS DIÁLOGOS ENTRE BRASIL-ÁFRICA

RESUMEN: El artículo objetiva presentar resultados iniciales de investigación vinculados a proyectos desarrollados en el ámbito del Programa de Post-Grado en Desarrollo Regional (PPGDR) de la *UTFPR – Campus Pato Branco* involucrando alumnos africanos que participan del programa de Iniciación Científica – PIC – Programa de Incentivo a la Formación Científica de Alumnos de Mozambique, Angola y Cabo Verde (PFMCA/PROFOR), en los años 2010 y 2012. Los alumnos, juntamente con sus profesores orientadores han realizado estudios acerca de la Pedagogía de la Alternancia como método pedagógico utilizado en las Casas Familiares Rurales y del Mar, en el Sur de Brasil. Las visitaciones a las CFRs e del Mar, bien como a propiedades rurales y a las familias de pescadores demostraron que la Pedagogía de la Alternancia contribuye para el desarrollo académico de los jóvenes, y además para la mejoría de las familias, en las condiciones de vida en las propiedades rurales y en las actividades pesqueras.

Palabras-clave: Pedagogía de la Alternancia, referenciales teóricos y metodológicos, Brasil-África.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL-ARCAFAR/SUL. **Histórico da ARCAFAR**. Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br/>. Acesso em: 17 ago. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. *Lisboa: Edições 70, 2002.*

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.** Dissertação (Mestrado)-

Universidade Nova de Lisboa / Universidade François Rabelais/ UNEFAB. Brasília, 2003.

_____. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, n. 2, p. 24-47, 2006.

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

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

GARCIA-MARIRRODRINGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Lograr y comprender la Pedagogía de la Alternancia.** Guatemala: AIMFR, 2009.

GNOATTO, A. Pedagogia da alternância: uma proposta de educação e desenvolvimento no campo. **Revista da Formação por Alternância**, v. 2, jul. 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr., 1995.

MOLINA, MÔNICA C. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasilia: MDA/MEC, 2010.

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

PESSOTI, A. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, São Paulo, autores associados, 1997.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago., 2008.

TEIXEIRA, E. S. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.** Seminário de Pesquisa I – PPGDR. Pato Branco: UTFPR, 1 jul. 2010 (texto não publicado).

AGRADECIMENTOS
Agradecemos ao CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento deste estudo.