

1 PONTO DE PARTIDA

O criador – seja ele um romancista, um cineasta, um pintor, um poeta – não cria coisa alguma. E num mundo onde todas as coisas já existiam, o verdadeiro criador se limita apenas a mostrar tudo aquilo que os outros olhavam sem ver.

Mário Quintana

Como diz Mário Quintana em *Porta Giratória*, o poeta não cria coisa alguma; assim, esta pesquisa não é pura e autônoma criação, mas um estudo que contempla contribuições anônimas e identificadas sobre as EFA. Ao longo do processo de investigação, muitas vozes foram ouvidas e respeitadas. Aqui, o leitor se depara com um texto tecido por mim e por nós. Nós se traduz nas vozes dos alternantes¹, dos pais, dos ex-alunos, dos monitores, dos presidentes das associações, dos fundadores da escola, da cozinheira e da academia. Mesmo aquelas que não foram analisadas no texto, deram uma importante contribuição nos entretextos² do meu diário de itinerância-errância. Se ele (o texto) tem algum mérito, é o olhar apurado e rigoroso sobre um currículo. Que existe e que tem dado frutos aqui e alhures, mas que, sobre ele, poucos se têm debruçado. Pretendemos retratar os caminhos que trilhamos ao longo da construção desta dissertação, diante das decisões a serem tomadas, e dos conflitos posteriormente vivenciados no percurso que passamos a denominar de constelação de pontos. O vocábulo “ponto” traduz uma riqueza de significados que revelam distintos momentos da pesquisa.

Primeiro, nos deparamos com o Ponto de Partida, o que nos levou à complexidade do ponto de interrogação, quando nos deparamos com a escolha do objeto de estudo, com a natureza da pesquisa, com os teóricos para dialogar e com

¹ São os alunos das Escolas Famílias Agrícolas.

² O diálogo entre os vários textos: falado, ouvido, expressado através de gestos, percebido e escrito.

o recorte da investigação. Pontos que, cerzidos, deram origem ao projeto de estudo denominado Porta Giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o campo: um diálogo possível?

Diante dessas interrogações, entramos na Porta Giratória de Quintana. A cada giro surgia um turbilhão de idéias diante dos lampejos das cenas do cotidiano dos alternantes, pais, e todos os envolvidos com a proposta de ensino da EFA. Os lampejos continuavam e nos conduziam a várias direções. Saímos a campo, escutando os sujeitos, lendo as entrelinhas, vivenciando o universo real e simbólico dos meninos e das meninas da escola Mãe Jovina.

Contamos com a ajuda do ponto cardeal para ir unindo ponto a ponto, tecendo a dissertação com a delicadeza dos artesãos. Construimos o texto acadêmico em permanente diálogo com os teóricos. Assim, fomos orientados pela rosa-dos-ventos que direcionou nossos caminhos nas idas e vindas entre as rodovias de Salvador e os cactos, os cristais, as orquídeas da Chapada Diamantina.

A rosa-dos-ventos nos conduziu também para o rigor próprio do fazer científico. Em nossa itinerância, buscamos evidenciar e discutir alguns aspectos que envolvem a práxis pedagógica das EFA, abordando seu currículo diferenciado, este voltado, principalmente, para as demandas dos trabalhadores do campo, suas necessidades, expectativas e conflitos. Vivenciar o cotidiano dos sujeitos sociais envolvidos na construção dos saberes – alternantes, monitores, familiares e a própria comunidade – confrontando e articulando criticamente os principais pressupostos para a educação do/no campo, permitiu-nos constatar alguns resultados que, acreditamos, devam contribuir positivamente na discussão deste tema.

Pudemos constatar o exercício do conceito de pedagogia da autonomia, sustentado por Paulo Freire enquanto prática pedagógica, e procuramos dialogar com acadêmicos e estudiosos do campo empírico, sobre a Pedagogia da Alternância e o lugar da práxis nesse currículo. O texto apresenta o pensamento e o percurso deste diálogo e, para tanto, desenhamos cinco capítulos que têm como intuito, promover uma reflexão sobre o papel do currículo na relação escola e mundo do trabalho. Relação esta que será discutida como pano de fundo da realidade cotidiana dos sujeitos que labutam no campo e procuram a escola para uma formação mais ampliada.

Porta Giratória – é o texto em que o objeto de estudo é apresentado, bem como o desenho metodológico da pesquisa, explicitando sua natureza etnográfica e sua inspiração multirreferencial, buscando evidenciar a complexidade do objeto do estudo. Em palavras de Macedo (2000, p. 93), o novo espírito científico entende a multirreferencialidade como uma condição imprescindível para a criatividade do pensamento científico. Para esse autor, a multirreferencialidade é a epistemologia que pode nos livrar da limitação dos diversos campos do saber e das suas simplificações.

O segundo capítulo – “[...] **num mundo onde todas as coisas já existiam**” é a cartografia da Pedagogia da Alternância tecida no tripé currículo, formação humana e trabalho que se estende numa rede intercontinental, unindo dois mundos indissociáveis: o do campo e o urbano. Esta Pedagogia concebe o homem e a mulher no/do campo como um ser de direito frente às oportunidades do mundo tecnológico e científico, sem perder os laços com as especificidades da vida do campo.

No terceiro capítulo, intitulado – “[...] **o verdadeiro criador se limita apenas a mostrar,**” encontram-se os principais temas que emergiram da investigação, na trama interligada de conceitos tais como: currículo, práxis, tempo, espaço, trabalho, “espaços de aprendizagem” e espaços implicados na perspectiva da Pedagogia da Alternância (PA)³. Conceitos que ultrapassam o campo teórico, por estarem fundidos nas tramas pedagógicas e no cotidiano das EFA.

O quarto capítulo – “**O criador não cria coisa alguma**”, procura tratar mais especificamente com o elemento trabalho, tão significativo no currículo das EFA. Portanto, não se inventou algo de novo sobre o trabalho, mas se refletiu sobre ele em duas dimensões. A primeira contempla trabalho como categoria de análise, como atividade humana; e a segunda como dimensão pedagógica, e elemento capaz de modificar os sujeitos sociais envolvidos com a Pedagogia da Alternância e suas condições de vida.

O capítulo cinco – “[...] **tudo aquilo que os outros olhavam sem ver**”, faz um estudo dos dados empíricos da pesquisa através das categorias de análise identificadas nas falas dos alternantes. E, de igual modo, revela os conflitos e as angústias vivenciadas pela pesquisadora, ao longo desses três anos, entre a

³ Pedagogia da Alternância.

atividade acadêmica, a vida particular e o mundo do trabalho real. Um aprendizado para toda a vida, que implicou no difícil equilíbrio entre os desejos, as necessidades pessoais e as exigências acadêmicas; mas que, ao longo da caminhada, raios do sol foram equilibrando as energias; o que nos possibilitou encontrar o Ponto de Chegada, com a clareza de que muitos pontos ficaram pelo caminho, outros continuaram a brilhar; e alguns ainda precisam ser clareados e compreendidos como as falas dos monitores por exemplo, que não foram analisadas em forma de categorias, por não desvelarem as contradições da diversidade do espaço complexo da sala de aula e de outros espaços de aprendizagem que contemplam a dinâmica viva traduzida pelo currículo da EFA.

2 PORTA GIRATÓRIA

Julgamos importante esclarecer o nome deste capítulo, especialmente, porque a expressão **Porta Giratória** pode ser considerada mais adequada à poesia do que à ciência. Contudo, as fronteiras entre ambas nem sempre são tão rígidas e distantes como se pensava em outros momentos da história e como ainda pensam os defensores das idéias cartesianas. A expressão *Porta Giratória*, título do poema de Quintana é, portanto, um mote para introduzir este trabalho, criando um jogo de palavras e de idéias. Ferreira (1986, p. 851) conceitua Porta como “Ponto por onde se entra ou sai de algum lugar. Ponto por onde se passa para atingir outro mais distante”. Assim, porta, na sua primeira acepção, toma o sentido de dar início a este trabalho, ao mesmo tempo em que abriu passagem no mundo acadêmico para o diálogo com a educação no/do campo. O segundo termo, giratória, está ligado ao caminho que se percorre para compreender o objeto de estudo. De acordo com Ferreira (1986, p. 851), giratória é derivada de giro, que, dentre outras acepções, significa movimento. Termo que traduz a itinerância da investigadora, ao longo da pesquisa.

2.1A TESSITURA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS: UM OLHAR POSSÍVEL

Nestes caminhos, ora incertos, tumultuados, ora leves e suaves como o vôo de uma gaivota, consideramos importante reconhecer o fato de que ciência não se faz tão somente, com rigor metodológico, mas também, com a paixão dos que amam o conhecimento. Portanto, a mesma paixão dos que criam versos e fazem prosa. Afinal, seria penoso fazer ciência com frieza e sem amar o objeto de estudo.

Neste trabalho de pesquisa, tivemos a intenção de abordar a proposta curricular e a práxis pedagógica da “Pedagogia da Alternância”, no contexto das EFA,

enfocando a relação entre currículo e trabalho. Mais especificamente, como já foi mencionado, visamos à identificação das orientações voltadas para a formação do alternante neste currículo, implicadas com a formação para o trabalho dos jovens do/no campo. No mesmo segmento, procuramos problematizar o significado dos conceitos de espaço/tempo, práxis e trabalho, do currículo da Pedagogia da Alternância, buscando compreender como a EFA se organiza a partir dessa perspectiva pedagógica de escola; analisando o lugar que a práxis ocupa nesse currículo voltado para o mundo do trabalho.

A pesquisa científica, em suas linhas gerais, conforme Chizzoti, implica em “[...] transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias” (CHIZZOTI, 1991, p. 11). Portanto, nesta pesquisa, percebemos que a pluralidade de conhecimentos, assim como de atitudes, valores, crenças e maneiras de ler a realidade pelos sujeitos da escola implicam, numa dupla necessidade, por parte de quem pesquisa: de reconhecimento da dinâmica das relações e interações do ambiente da escola e de processos adequados para a apreensão, descrição e compreensão dessa pluralidade. O processo de pesquisar, sobremaneira complexo, torna-se assim, nas palavras de Macedo (2000, p, 125):

Descer até as bases das construções, apreender sua dialogicidade, encaixar-se nos sentidos que brotam das relações entre pessoas, urge enquanto *démarche* metodológica para uma real compreensão de um movimento social, em geral edificado num processo complexo de interações eivadas de lutas comuns e assincronismos que, entre nós, em meio às ações populares, fundam a todo o momento utopias, objetivam conquistas, elaboram ganhos, desventuras e perdas.

É com base no desejo de poder apreender esta complexidade, que optamos por assumir uma abordagem metodológica de caráter etnográfico e multirreferencial, para a descrição das experiências e vivências de indivíduos e grupos que constroem o cotidiano do currículo das Escolas Famílias Agrícola, em sua relação com o trabalho no/do campo. Tal opção se justifica em virtude do estudo do currículo escolar não se restringir a uma simples descrição de suas diretrizes e resultados, mas envolver todo o contexto e o processo pedagógico, tecendo, como conseqüência, uma escrita daquela cultura escolar, oferecendo lastros para possíveis leituras da situação pesquisada.

A pesquisa etnográfica, segundo André (1995, p. 41), caracteriza-se fundamentalmente por “um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, [permitindo] reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária”. Em outras palavras, a pesquisa etnográfica não se resume à descrição e reprodução de situações ou depoimentos de atores sociais, mas deve refletir “as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRE, 1995, p. 43), o que coincide com nossa visão não apenas metodológica, mas também política.

Neste sentido, a pesquisa buscou envolver, de forma abrangente, as dimensões institucional, pedagógica, e sociais e político-cultural da escola, mediadas “pelas identidades edificadas intersubjetivamente, pelos produtos culturais fabricados por sujeitos contextualizados” (MACEDO, 2000, p. 85).

Além desses aspectos, a pesquisa etnográfica possui como características o próprio contexto da realidade a ser pesquisada como o lastro mais importante e uma das principais fontes de obtenção de informações; o contato direto do pesquisador com esta realidade; a análise das informações obtidas da realidade (de caráter descritivo principalmente), em função da sua importância para a compreensão desta mesma realidade. Conforme Laplatine (1996, p. 32), a descrição de caráter etnográfico necessita de uma “transformação do olhar em linguagem, exigindo-se uma interrogação sobre a relação entre o visível e o dizível ou, mais exatamente, entre o visível e o lizível”.

Como consequência direta dessas exigências, torna-se necessário não apenas o envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada mas, num movimento convergente, também o envolvimento dos indivíduos e grupos pesquisados com a própria pesquisa, resultando num processo mútuo de construção do conhecimento do cotidiano e do conhecimento acadêmico, articulados. O resultado mais visível desta postura é a aprendizagem que construímos sobre a complexidade do currículo, tomando esta situação específica como lastro de reflexão. Esta aprendizagem foi possível graças à escuta sensível (BARBIER, 1999), a que nos dispusemos e ao consequente respeito aos sujeitos da escola como co-autores da pesquisa (afinal, sem o seu conhecimento, esta pesquisa não existiria). Esta aprendizagem também é fruto de um compromisso ético-político voltado para a redução das distâncias entre pesquisadores, pesquisa e realidade pesquisada.

É importante ressaltar as dificuldades decorrentes desta abordagem, sendo a principal, a implicação densa da pesquisadora com o objeto da pesquisa. Numa situação de familiaridade com a realidade a ser pesquisada, como neste caso, torna-se necessário certo “estranhamento” com a realidade, isto é, um esforço consciente em não se deixar envolver de forma improdutiva com as diversas situações do cotidiano, já conhecidas ou vivenciadas (BARBIER, 1999, p. 33).

Ao salientar a natureza semiológica da etnografia, Macedo (2000, p. 144) a coloca como um “recurso metodológico básico da etnopesquisa”, considerando a perspectiva de estudo do universo simbólico em que os sujeitos atores e co-participantes da experiência da pesquisa buscam interpretar seus “pensamentos, sentimentos e ações” (MACEDO, 2000, p. 145). Especificamente neste trabalho, o campo de pesquisa revelou, através de seus atores, uma riqueza surpreendente de significados que foram observados, lidos, sentidos e apreendidos através de suas falas, de seus olhares, de seus sorrisos, de sua postura diante da experiência vivenciada nas EFA. Assim, o processo desta pesquisa desenvolveu-se em três etapas:

1 Mapeamento da trajetória das Escolas Família Agrícola: esta etapa demarcou a identificação dos pressupostos políticos e filosóficos que fundamentam a criação dessas Escolas, desde sua origem na França, no início do século XX, e o mapeamento da trajetória de sua construção a partir da revisão de literatura e análise documental referente à trajetória da Pedagogia da Alternância.

2 Trabalho de campo: nesta etapa foi feita uma imersão de um mês em uma das EFA, quando acompanhamos a práxis pedagógica. Esta imersão foi seguida de mais quatro visitas, que variaram de três dias a uma semana de duração. Ao longo deste período, participamos diretamente do cotidiano da escola e de suas relações com três comunidades envolvidas, realizando registros de situações, entrevistas e grupo focal; aplicando questionários abertos e analisando documentos da Escola.

Esta participação direta nos permitiu uma aproximação dos sujeitos sociais e da realidade do campo, de forma que foi possível perceber com mais clareza “significado[s] que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Permitiu também a compreensão de aspectos que

não ficavam devidamente claros nas entrevistas e nas respostas aos questionários, através de uma impregnação do nosso olhar pelas práticas dos atores e dos ambientes observados.

Foi através das entrevistas, principalmente, que pudemos capturar um material rico de simbolismos, de representações e de significados para a compreensão do processo educativo das EFA. Isto porque as entrevistas proporcionam interações diversas com o campo e com os seus atores, podendo “começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes”, (MACEDO, 2000, p. 164). Além das ações intencionais desenvolvidas no sentido de colher informações e de desvendar o universo simbólico dos atores, provocando a emergência do que poderia ser dito com a fala e com a expressão corporal, os acontecimentos fluíram de forma densa através das entrevistas informais e abertas que os momentos de interação oportunizavam.

Utilizamos o recurso da gravação como uma possibilidade de reintegração no discurso dos entrevistados, pela experiência plural de interagir, transcrever e interpretar o conteúdo daquelas vivências. Durante as entrevistas, surgiram constantemente as oportunidades de correções e de esclarecimentos, momentos em que procuramos manter uma atitude de respeito pelos valores e pela cultura dos entrevistados, atitude essencial a que se referem Lüdke e André (1986, p. 35), como uma exigência fundamental da entrevista no trabalho de pesquisa qualitativa.

Os questionários foram aplicados no sentido de colher informações a respeito das experiências de vida e de formação dos alternantes nas EFA. Pelo seu caráter informativo, os questionários abertos proporcionaram levantamento de informações específicas dos atores, servindo de orientação para as observações mais minuciosas e para as entrevistas.

A experiência do grupo focal, por proporcionar a discussão em torno de um tema ou de um problema, assumiu a configuração de uma entrevista coletiva, realizada com grupos pequenos, e produziu um efeito interacional significativo para o levantamento de informações e para a compreensão do currículo e da práxis. Nesta experiência, pudemos colher conteúdos simbólicos e representativos da experiência dos sujeitos da escola e do campo de pesquisa, pela emergência dos conflitos, das expectativas e das afinidades dos atores envolvidos.

Macedo (2000, p. 179) fala do grupo focal como “extremamente válido para tratar com os objetos da pesquisa em educação, afinal de contas, a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances”. Durante esta experiência, os participantes da pesquisa se mostraram à vontade, colocando suas opiniões, e expressando seus sentimentos, suas preocupações e suas esperanças.

Os documentos estudados durante esta pesquisa forneceram valiosas informações para a compreensão do processo formativo das EFA, desde o seu surgimento até o momento atual, em que a proposta já se encontra consolidada internacionalmente. Segundo Macedo (2000, p. 171), “os documentos têm a vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas, e com a fugacidade destas”.

Os documentos são essencialmente o registro objetivo das experiências vivenciadas no âmbito pessoal e grupal. A cultura escolar se evidencia através de seus documentos, que estão impregnados da cultura dos alunos pelas suas produções expressadas por diferentes textos: formais, artísticos, literários. O currículo, portanto, é legitimado pelo Projeto-Político Pedagógico, documento importante na análise da realidade escolar, que possibilita uma compreensão a respeito dos pressupostos que norteiam a prática pedagógica.

Os demais documentos também são fontes de fundamental importância para a compreensão dos processos educativos na escola; dentre os documentos das EFA, os seguintes foram analisados: Planos de Formação (dos Monitores, das Famílias, da Associação Mantenedora); Estrutura Curricular (Base Nacional Comum e base diversificada); Projeto-Político Pedagógico; Pedagogia da Alternância (Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Viagens de Estudos, Visitas às famílias, Serões, Estágios, Calendários das Sessões).

Estes instrumentos oportunizaram uma compreensão das representações e significados culturais com base nos sistemas de referências dos atores sociais (alternantes, monitores, familiares e membros da comunidade). Nesta fase, vivenciamos um processo de aproximação com a escola, visando reconhecer os modos de organização do trabalho escolar. Dessa forma, buscamos identificar e evidenciar o papel desempenhado pelos sujeitos da realidade escolar,

caracterizando este espaço segundo formas de acomodação, contestação e resistência (GIROUX, 1986).

3 Sistematização e interpretação das informações: consistiu na análise aprofundada das informações da pesquisa e escrita final da dissertação. Esta análise constituiu um dos momentos mais prazerosos deste trabalho, quando rememoramos a experiência do contato com os alternantes, seus familiares e o envolvimento com as suas histórias. Compreendíamos o alcance de suas perspectivas de vida e de seus desejos de realização, sempre tomando a EFA como uma referência construtiva nos seus processos de aprendizagem e de formação para a vida e para o trabalho.

Por este veio, pudemos recolher dados significativos que nos ajudaram a compreender a cultura das EFA e de seu contexto, dando-nos uma visão global de seus processos educativos-formativos de jovens para a vida. Uma educação pautada numa ética solidária, formando para a cidadania, uma vez que existe uma articulação de experiências e de saberes entre os alternantes, as famílias, a escola e os atores sociais dos diversos povoados.

Desta forma, podemos fazer uma analogia do movimento complexo que permeia os vales da Escola Mãe Jovina (escola campo desta pesquisa). Por se localizar na Chapada Diamantina, Bahia, usufrui da beleza dos córregos, das cachoeiras, dos cristais e de muitas espécies de orquídeas que formam um santuário. Existem próximas à escola, algumas comunidades ainda sem luz e água encanada, mas com um verde exuberante na sua propriedade. Daí emerge a cumplicidade e a solidariedade, no desenvolvimento dos trabalhos do campo, pois este é um dos princípios trabalhados nas EFA – uma ética solidária entre os alternantes, pais e comunidade.

3 NUM MUNDO ONDE TODAS AS COISAS JÁ EXISTIAM

Um mundo em que muitas histórias são vividas, contadas, em que os “catadores de pensamentos”⁴ trabalham na arquitetura de vidas que vão buscar seus rumos e construir seus roteiros à beira dos córregos, das flores, dos campos ora verdejantes, ora ressequidos e embranquecidos. É neste mundo onde todas as coisas já existiam, que vamos tecendo uma abordagem sobre a constituição histórica das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil, tendo como objetivo principal, evidenciar e discutir os fundamentos pedagógico-político-filosóficos que nortearam sua criação; e que confluíram de modo decisivo na elaboração do sistema⁵ pedagógico específico dessas escolas e, em especial, no lugar da práxis em sua dimensão curricular, nosso objeto de pesquisa.

A PA justifica-se uma vez que forma para o mundo do trabalho, à medida que os CEFFA⁶ possuem um currículo em cuja estrutura se articulam a chamada base nacional, recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e um conjunto de componentes específicos. O currículo específico é aquele voltado para as demandas dos homens e mulheres do/no campo, sendo a base da própria PA; constitui-se em um mosaico artesanal, pensado, refletido, redimensionado, vivo e vivido, integrado com a paisagem, o meio ambiente e a cultura que compõem o contexto dos CEFFA.

⁴ FETH, Monika. *O catador de pensamentos*. São Paulo: Editora: Brinque Book, 1996.

⁵ Não é demasiado esclarecer tratar-se de um “sistema” pedagógico, mais que um “modelo”, visto que, num sistema, de modo geral, é possível identificar um conjunto de elementos que, de alguma maneira, atuam interagindo no desempenho de uma dada função. Por sua vez, em um sistema dinâmico tal como escola, suas várias unidades inter-relacionadas não podem ser mecanicamente previsíveis, mas apenas estimadas, apresentando, por consequência, variações no tempo. Assim, nesta perspectiva, como veremos mais adiante, é possível compreender as Escolas Famílias Agrícolas em seus elementos pedagógicos, familiares e profissionais interagindo na formação integral do educando-cidadão-trabalhador.

⁶ Centros Familiares de Formação por Alternância que, no Brasil, possuem duas denominações: Escola Família Agrícola (EFA) e Casa Familiar Rural (CFR).

Neste sentido, as EFA se diferenciam das escolas públicas, em sua forma, em sua prática, em sua concepção de educação e de formação. Quanto ao meio no qual estas escolas (EFA) estão inseridas, há também uma diferença fundamental e conceitual. Segundo Caldart (2004, p. 27), “a discussão sobre a educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas, sim, deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. [...] atendendo às suas diferenças históricas e culturais”. Para a autora, não é suficiente que existam escolas *no* campo, mas que sejam construídas escolas também *do* campo; e que o seu projeto político-pedagógico esteja (CALDART, 2004, p. 151) “vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Portanto, nos reportaremos sempre ao campo ao invés de meio rural, por entendermos que este conceito (campo) é mais abrangente à medida que reflete as emergências sociais que se vinculam ao movimento por uma educação pautada na sua própria realidade. Ainda para esta autora,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do* campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2004, pp. 149-150).

Esta perspectiva de educação *do/no* campo é diferente de uma educação rural e fundamentada em princípios colonizadores, que não valorizam as especificidades, as necessidades, os ideais do habitante do campo. Tal concepção de educação reforça o desenvolvimento desigual, a concentração da propriedade e de renda, que promove a exclusão e a expulsão do homem do campo para as cidades. A educação *do/no* campo volta-se para todos os camponeses vinculados ao trabalho e à vida no meio rural; e tem como finalidade promover a educação para a vida e para o trabalho; para a “*agricultura camponesa*”⁷, que combina as características da chamada agricultura familiar com processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa” (CALDART, 2004, p. 26).

⁷ Grifo no original.

3.1 ARQUITETURA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Apesar do crescimento dos índices de escolarização no Brasil, nos últimos anos, ainda temos uma dívida social com as crianças e jovens brasileiros, que se estende desde a colonização. Mesmo com a *Constituição Federal de 1988* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*, ainda não conseguimos, para uma significativa parcela da população brasileira, cumprir a escolarização obrigatória de oito anos no ensino fundamental, hoje nove⁸ anos, e muito menos um mínimo de onze, doze⁹ anos.

Informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 mostram a desigualdade educacional entre o campo e a cidade. Os índices de analfabetismo no Brasil na zona rural são muito altos: 29% dos adultos do campo são analfabetos. A PNAD 2001 afirma que 95% das crianças brasileiras com idades entre 10 a 14 anos estão na escola da área rural. Porém, a distorção idade-série é de 72% no ensino fundamental. Em relação aos alunos com idade entre 15 a 17 anos, 66% estão freqüentando a escola do ensino médio, embora apenas 12,9% desses alunos correspondam à relação idade-série adequada. O censo de 2002 mostra que

A defasagem entre idade e série escolar cresce com a idade: vai dos 14,4% para as crianças de sete anos, até os 65,7% para as de 14 anos [...]. No Nordeste, 84,1% das crianças de 14 anos estão defasadas, contra 51,8% do Sudeste. [...] A média de anos de estudo, por idades, da população brasileira também expressa a defasagem: é de 0,9 para as crianças de 8 anos (deveria ser mais de um) e de 7,2 anos para os jovens de 17 anos, quando deveria ser de 11 anos [...]. Chega as 8,2 anos para os jovens entre 20 e 24 anos, e cai para 6,1 na população de 25 anos ou mais. Nesta última faixa, por quintos de rendimento médio familiar per capita, ela varia dos 3,4 anos aos 10,3 anos (IBGE, 2002).

O censo indica ainda, que, embora tenha ocorrido um crescimento da população urbana nas últimas décadas um quinto da população do país ainda permanece no campo. Cerca de 32 milhões de camponeses convivem com as desigualdades sociais, educacionais e econômicas, não só em relação ao

⁸ LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁹ Somando-se o Ensino Fundamental com o Ensino Médio.

urbano/campo, mas relacionadas às regiões em que habitam. Apesar disso, segundo o IBGE (2002), “continua em queda a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais: de 17,2% em 1992 para 11,8% em 2002. No mesmo período, na zona rural, a taxa caiu de 35,8% para 27,7% e na urbana, de 12,4% para 9,1%”.

É neste contexto que a Escola Família Agrícola, emerge e, mais particularmente, numa realidade em que a população do campo ainda vive sob a égide da exclusão e da pobreza, sustentando-se na agricultura familiar de subsistência. O campo tem suas especificidades, de uma realidade social complexa, diversa nas formas de produção e nos modos específicos de construção de saberes, de valores e de modos de convivência, que se concretizam em diferentes experiências, a exemplo da própria agricultura familiar.

A agricultura familiar tem uma função social no âmbito nacional, conforme dados do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), o que justifica a preocupação e as decorrentes parcerias de várias organizações sociais visando à criação, no campo, de alternativas de escolas que considerem esta forma de produção, inclusive apresentando propostas para o governo federal, como se verá adiante. Essas parcerias possibilitam o fortalecimento de algumas conquistas do/no campo como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002), que tem como objetivo

[...] a valorização do campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento (CNE/CEB-01, 2002, p. 4).

Assim, refletir sobre o currículo da educação do/no campo é uma das demandas desses movimentos sociais. Segundo a resolução, um dos princípios da educação do/no campo é

Compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura [...] (BRASIL, 2004, p. 37).

No que se refere às informações estatísticas sobre agricultura familiar, o II PNRA, elaborado em 2002, traz dados importantes no âmbito nacional, mostrando que na agricultura familiar,

[...] 4,1 milhões de estabelecimentos, [...] ocupam 77% da mão-de-obra no campo e é responsável, em conjunto com os assentamentos de reforma agrária, por cerca de 38% do Valor Bruto da Produção Agropecuária, 30% da área total, pela produção dos principais alimentos que compõem a dieta da população – mandioca, feijão, leite, milho, aves e ovos – e tem, ainda, participação fundamental na produção de 12 dos 15 produtos que impulsionaram o crescimento da produção agrícola nos anos recentes. Em toda década de 90, a agricultura familiar teve aumento de produtividade de 3,79%, apesar de ter tido uma perda de renda real de 4,74. Este desempenho da agricultura familiar tem ocorrido sem que haja um acesso ao crédito proporcional à sua participação na produção. (II PNRA, 2002, p. 13).

Esses dados oficiais refletem a realidade da agricultura familiar e o sentido atual do trabalho camponês, incluindo todos os trabalhadores, sejam camponeses, quilombolas, indígenas, povos da floresta, ou outros tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Os percentuais demonstram que a agricultura familiar ainda tem um papel importante na economia do país, embora seja necessário ampliar a linha de créditos para os pequenos agricultores e investir na formação agrícola destes trabalhadores, para que tenham acesso às tecnologias; e condições de modernizar o campo e, conseqüentemente, aumentar a sua produção. Com acesso a crédito e investindo na formação profissional, é possível que a agricultura familiar assuma um lugar na economia nacional e no desenvolvimento do país.

É nessa perspectiva que se configura o fazer pedagógico da PA, um projeto educacional que pode ser entendido como uma proposta que consegue fazer história, apesar das dificuldades financeiras que tem enfrentado ao longo dos anos, como se mostra a seguir.

O debate na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia/GO, em agosto de 2004, sobre o que as diversas organizações propunham como um desenho do que deveria ser a educação do/no campo, resultou no documento *Por Uma Política Pública de Educação do Campo*, encaminhado ao Congresso Nacional. Nesta proposta, uma das reivindicações é que seja garantido o reconhecimento e o financiamento público dos CEFFA. Assim, a PA como proposta pedagógica, nos remete, como afirma Gimonet, a “uma continuidade de ação

formadora numa descontinuidade de atividades” (1995, p.33), ou seja, num ir e vir dos alternantes que passam uma quinzena internos na escola e uma quinzena no meio socioprofissional em que vivem.

A PA vem se desenvolvendo em seu processo histórico cultural de formação e informação, com o fazer pedagógico voltado para o trabalho, dando lugar ao homem e a mulher do/no campo a ter vez e voz, exercendo sua cidadania e tornando-se cidadão do mundo. Para Freinet a educação pelo trabalho é

Mais do que uma educação comum pelo trabalho manual, mais do que uma pré-aprendizagem prematura; baseada na tradição, mas prudente impregnada pela ciência e pela mecânica contemporânea, ela é o ponto de partida de uma cultura cujo centro será o trabalho (2004, p. 314).

Assim, o trabalho tem uma implicação singular na construção humana, que perpassa pela cidadania, à medida que não significa apenas independência financeira. Mais que isso: o trabalho toma o sentido de uma realização pessoal impregnada de desejos da subjetividade no processo complexo de socialização dos sujeitos sociais.

No Brasil, as CEFFA vão além da formação técnico-científica, dando forma ao movimento político popular de resistência que não se limita ao mundo dos “práticos” mas, sobretudo, valoriza a pesquisa. Resistência por ser um movimento social que em alguns municípios baianos sofre pressões políticas. Neste sentido, passam a questionar o instituído, organizar-se em categorias como associações, clube de mães e outros modos de buscar alternativas para romper com o instituído, juntando-se com outros movimentos sociais – os Sem-Terra, Sem-Teto, Quilombolas, Povos da Floresta, Indígenas e tantos outros movimentos organizados por todo o país – para propor, questionar, pressionar as organizações governamentais, no sentido de construir de possibilidades para uma vida decente, como advoga Santos (2002). Ainda nesse sentido, Caldart nos chama a atenção para:

Um traço aparece com todo destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação. (2004, p. 15).

Direito à terra, ao trabalho, à educação é uma luta pela dignidade humana. Morin (2002) fala da humanização do homem, do homem planetário. Desse modo, podemos entender a terra como palco dos vários espaços de aprendizagem constituídos na pluralidade do encontro de pessoas, de pessoas com as coisas, das coisas que transformamos e damos sentido, e quando damos sentido, provocamos a arte do encontro entre o vivido e o construído teoricamente. Compreender os diversos espaços de aprendizagem como um tabuleiro de xadrez, pois as cores são diferentes, os caminhos das peças são imprevisíveis, mas, ao final, temos uma rede de conhecimentos construídos através da práxis. Uma práxis que exige um conhecimento prévio, uma linha de raciocínio lógico, a (re)construção dos saberes, um constante repensar, transpor, recriar. Um conhecimento que cada sujeito social, com os seus pares, vai tecendo como uma constelação de estrelas.

As EFA formam uma rede internacional de formação voltada para a educação no/pelo/e para o trabalho, com mais de 100 mil famílias associadas em 40 países, em todos os continentes, com o mesmo sistema pedagógico. Estas escolas interligam-se no espaço/tempo, pelo sistema da PA, um sistema que se constitui pedagogicamente articulado com outros “espaços de aprendizagem”,¹⁰ numa perspectiva multirreferencial a partir de duas dimensões curriculares. A primeira compreende o Plano de Formação, que os formadores definem como um chapéu de onde saem as orientações pedagógicas da PA. Este Plano representa o centro do chapéu de onde emergem os eixos de formação: de monitores, das famílias, dos alternantes, das associações; o plano de estudos e a colocação em comum¹¹; a estrutura das sessões¹², dos serões¹³, do estágio e do projeto que cada alternante deve elaborar, que é representado pelo ponto de partida para o desenvolvimento/realização dos projetos da escola e do fazer pedagógico. Assim, todos os elementos específicos do currículo da alternância, pautados na práxis, configuram-se dentro do plano de formação. A segunda dimensão compreende o currículo oficial de cada rede municipal de ensino. As duas dimensões curriculares destas escolas se entrelaçam numa dança de sentidos, que se traduz numa relação dialógica entre os seus pares.

¹⁰ Este conceito é discutido no Capítulo III.

¹¹ É a discussão em sala de aula sobre a pesquisa de campo (Plano de Estudos).

¹² São as quinzenas da alternância, planejadas de tal forma, que fecham a carga horária determinada pelo MEC.

O Currículo da Alternância é construído a partir da relação entre teoria e prática em diferentes espaços – escolares e de trabalho – do campo, pois o movimento estudo/trabalho articula o processo curricular às necessidades dos alternantes e das suas famílias, o que, por sua vez, possibilita a (re)construção de saberes individuais e coletivos. Por este veio, podemos compreender esse currículo na perspectiva freiriana de “[...] uma pedagogia em cuja prática não há lugar para dicotomia entre sentir o fato e apreender a sua razão de ser” (FREIRE, 2001, p. 70).

Neste sentido, os alternantes estabelecem uma relação de pertencimento com a escola, pois o Currículo da Alternância possibilita uma interlocução entre teoria-prática carregada de significado. Busca uma educação integral que interrelacione aspectos políticos, afetivos e científicos, dentre outros, visando à promoção humana e, sobretudo, a formação de cidadãos-trabalhadores. Por esta perspectiva, o currículo pode ser interpretado, segundo Santomé (1998, p. 95), como: “um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos”.

Da perspectiva de uma ética solidária, democrática e cidadã, são construídos os processos formativos dos alternantes, evitando-se desta forma que se construa um único discurso, uma única prática educativa, um único olhar; e que se feche em uma única experiência como verdade absoluta, como alerta Gimonet (2004, p. 26):

O alternante encontra-se no centro deste complexo. Ele passa de uma para outra lógica e cultura. Ele vive um permanente paradoxo de rupturas e de relações. Segundo a amplitude das distâncias, segundo os graus de convergências ou divergências, segundo suas capacidades, ele as gerencia e as assume com mais ou menos facilidade ou riscos. No aspecto positivo, ele cresce, desenvolve a adaptabilidade às situações, relações ambientais, ele se torna ator de mudança. No aspecto negativo, existem os riscos de dispersão e de alienação.

Por este âmbito, torná-lo (alternante) “ator de mudança” é um dos desafios desse sistema educacional, que busca problematizar a cotidiano dos alternantes. O currículo torna-se diferenciado quanto às atividades da educação oficial, mas é um currículo formal, assim como, as disciplinas voltadas para a educação do/no campo,

¹³ São atividades que acontecem uma vez por semana, à noite, para debater temas da atualidade.

se entrelaçam em direção a uma educação integral que inter-relacione a teoria-prática com o cotidiano dos sujeitos sociais.

Desde a década de 1960, a EFA pretende formar os filhos dos pequenos agricultores, uma educação que possibilite sua permanência no meio local; que participe da construção de condições para transformá-lo e garantir a sobrevivência coletiva e o desenvolvimento de alternativas socioculturalmente apropriadas para a sua comunidade. Neste viés, a alternância antecipa o que a Lei 9.394/96 preconiza em seu artigo 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.

Do ponto de vista legal, o inciso I do artigo 28 autoriza o currículo a trabalhar com as especificidades da educação do campo. Permite que sejam feitas as devidas adequações relacionadas às necessidades, aos desejos e às aspirações dos camponeses. Podemos inferir o currículo em que os indivíduos, ao longo da vida, vão (re)construindo conhecimento e formando uma concepção de mundo. Tal abertura da lei permite que os saberes familiares e os da comunidade sejam ressignificados no cotidiano da escola, estabelecendo e garantindo um diálogo permanente entre escola, família e comunidade.

3.2 ARQUITETURA DA ALTERNÂNCIA

Falar sobre a experiência dos alternantes pode significar uma reflexão sobre um projeto de sujeitos sociais imbricados numa práxis pedagógica com cor, cheiro, brilho, certezas, incertezas, angústias e, sobretudo, vontade. Isto é, como é percebido em suas falas, vontade de abrir mundos, de alçar vôos, conquistar espaços, caminhar com a comunidade, buscar possibilidades para uma vida digna, não uma vida qualquer. A busca por desvelar uma consciência política, no sentido de sair do lugar comum da queixa para propor outras formas de ações. Como nos chama a atenção, Freire (2001, p. 83):

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, uma operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.

O ser humano não pode perder a capacidade de “ad-mirar-se”, pois é o estranhamento que o impulsiona a buscar novos caminhos, novas descobertas, a indignar-se com a barbárie social do mundo contemporâneo e buscar outras formas de estar no mundo. Estar no mundo como sujeitos sociais construtores de seu projeto de vida, de sua história, de suas conquistas individuais e coletivas por um mundo onde contemplar o orvalho da manhã pode significar consciência política para a preservação do meio ambiente e, conseqüentemente, da vida.

Para analisar e intervir na realidade é considerado necessário, pela/na PA articular os campos temáticos – espaço, tempo, formação humana e práxis – que este currículo, numa perspectiva multirreferencial, possibilita a escuta sensível das demandas que emergem do espaço social, visto que, intervir na realidade é um dos objetivos das EFA.

É nessas bases que os temas/elementos que compõem o currículo diferenciado na PA, são: Iniciação à Agricultura, Iniciação à Zootecnia, Iniciação à Administração, Engenharia Rural, Economia Doméstica, Serão¹⁴, Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Estágio, Visitas às Famílias, Plano de Formação das Famílias, Plano de Formação dos Monitores e Formação dos Dirigentes das Associações.

3.3 ITINERÂNCIA DA ALTERNÂNCIA EM REDE

A PA surge na França, na década de 1930, a partir das inquietações de alguns adolescentes filhos de imigrantes italianos e pequenos agricultores. Esses adolescentes se recusavam a freqüentar a escola formal, argumentando que as escolas não falavam sobre sua realidade. Preocupados com esta posição dos seus

¹⁴ Atividades complementares desenvolvidas uma vez por semana, à noite, com convidados como médico, advogado, a depender do tema de cada Serão.

filhos, os pais se reuniram com o Abbé Granerau da cidade de Serignac-Peboudou, na França, para encontrar uma alternativa. Já que o objetivo era construir uma escola com sentido próprio e que refletisse a prática daquela comunidade, criou-se a PA como uma proposta que possibilitasse articular teoria e prática, intercaladas como fios de uma rede local que, com o passar dos anos, foi tecendo caminhos – rede do conhecimento que atravessa oceanos, rios, caatinga, outras culturas – que ora se aproximam, ora se afastam, mas que se (re)ligam e (res)significam a trajetória de cada sujeito social imbricado no processo deste(s) espaço(s) de aprendizagem.

O movimento das CEFFA tem 70 anos de existência na França e 46 anos no Brasil. A primeira EFA brasileira surge em Anchieta, no Espírito Santos, na década 1960. Atualmente, existem 227 CEFFA no país, abrangendo a maioria dos estados brasileiros. Na Bahia, os CEFFA, juntamente com outras instituições e movimentos sociais que buscam o atendimento às necessidades dos camponeses, há 27 anos, vêm mantendo um diálogo com os poderes públicos, por políticas públicas para a educação do/no campo. Uma busca por reconhecimento e financiamento para que as EFA não fiquem dependendo apenas de projetos e das ONG para sua sobrevivência.

Há mais de 33 escolas, entre Bahia e Sergipe, 27 nos municípios baianos, filiadas à Associação das Escolas Comunitárias Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e as demais filiadas à Rede das Escolas Famílias Integradas do Semi-Árido (REFAISA). Todas trabalham com a mesma proposta pedagógica, direcionando as suas atividades para as demandas de cada região.

Esta é uma pedagogia que traça uma linha de compreensão multirreferencial, pois as dimensões técnicas, políticas, humanas e sociais são temas que perpassam o cotidiano da escola e dos demais espaços de aprendizagem. Neste sentido, entende-se a educação como um dos processos de conscientização, na perspectiva de Freire (1979, p. 25): “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”.

Para o autor, portanto, conscientização é desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da fase espontânea da apreensão de conhecimentos, até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e assume uma posição epistemológica do sujeito social que procura conhecer. Esta perspectiva dialógica pode ser um dos caminhos de

articulação dos saberes, que não se pode fechar em si, como nos adverte Boaventura Santos (2002, p. 107):

O conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório.

Assim, o exercício de ir e vir, num movimento entre tempo e espaço dos alternantes, reflete-se na cultura construída ao longo dos anos. Uma cultura que, ao se entrelaçar com novos saberes, por uma via, desmistifica algumas lendas e, por outra, consolida uma herança cultural vista por outro prisma – o da consciência, do sentido, da valorização da riqueza impregnada na simplicidade da vida das comunidades. Comunidades estas, que acreditam em outras possibilidades, além da roça de milho, feijão e batata, para o sustento do dia-a-dia.

Isso se traduz nos filhos dos agricultores como porta-vozes de suas esperanças de um mundo mais humano, em que os homens, mulheres, crianças e adolescentes possam participar da vida política de seu país, não como um segmento social excluído, mas como sujeitos sociais que compõem este imenso Brasil, contribuem para o desenvolvimento político e econômico de uma nação de muitas “caras e cores”.

O campo representa uma das “caras e cores” do Brasil, formadas de vida que tem suas especificidades, sua forma, seu jeito; mas isto não significa uma educação do descaso, e sim, uma educação que contemple as demandas emergentes da contemporaneidade, como as tecnologias, os temas sobre a ciência. Uma ciência que não fale apenas da semente melhorada, da inseminação artificial de algumas espécies de animais, mas fale do diálogo entre senso comum e ciência, como discute Boaventura Santos (2002, p.107).

Os CEFFA discutem a realidade local numa perspectiva global – como nos chama a atenção Macedo (2002, p. 129), ao afirmar que “o currículo deve constituir o conhecimento universal/singular e singular/universal ao praticar a educação diferenciada” para que não se incorra no risco de um único discurso.

Do ponto de vista de Gimonet, “muda-se a lógica cultural”, no deslocamento, na transposição dos muros da escola, no diálogo e na transgressão curricular entre o teórico-prático, pois o alternante encontra-se no centro dos debates pedagógicos.

O currículo, ao contemplar o Caderno da Realidade, o Caderno da Família, o Plano de Estudo, o Serão e a construção do Caderno Didático pelos monitores e alternantes, com temas como apicultura, caprinocultura e outros voltados para a realidade de cada escola-comunidade, propicia que o alternante, como sujeito deste processo, tenha a possibilidade de (re)construir novos saberes.

Tal currículo tece uma teia de saberes e práticas que se entrelaçam e que podem contribuir para formar o ser humano, no sentido do despertar para a consciência política dos sujeitos sociais. Assim, para Fróes Burnham (1998, p.37), “[...] na medida em que aí interage um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão tão diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender”, surge a possibilidade de um aprendizado para a cidadania.

A relação sujeitos-saberes, na perspectiva de um currículo crítico, é uma das contribuições da alternância nos cinco continentes, pois a escola tem uma função social importante na sociedade das contradições. Se, por um lado, vivemos as conseqüências do êxodo rural nos grandes centros urbanos como São Paulo e Salvador; por outro, as EFA contam com políticas públicas que possibilitem um trabalho de maior abrangência no campo, o que poderia evitar ou reduzir o êxodo do campo. A educação nos leva a compreender a complexidade dos sujeitos sociais no campo político, econômico, filosófico, sociológico, antropológico. A educação é um fio que vai tecendo os diversos saberes, ao longo da vida, dentro e fora da escola. A propósito, esta relação nos faz lembrar o que diz Morin (2000 p. 38) sobre a complexidade:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi decidido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

A complexidade de que fala o autor pode ser percebida na realidade e na relação dialógica entre alternantes e monitores, que se estende para outros espaços de aprendizagem. Ser crítico, criativo e reflexivo é uma das propostas das EFA, para a formação do homem contemporâneo e um dos desafios da escola que, em sua

práxis pedagógica, vem construindo, ao logo dos anos, conhecimentos que são voltados para formação humana e para o trabalho.

3. 4 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E SUA CONFIGURAÇÃO EM REDE

As EFA estão interligadas por uma rede de conhecimentos, de objetivos comuns, de sonhos, de propostas de mudanças num esforço de preservar a natureza, e a humanização do ser humano. Neste sentido, a PA se desenha como um mosaico, pois as diretrizes da alternância saem da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) em Paris, e chega a todos os continentes. Essa associação é composta por pesquisadores em PA, que foram membros das EFA por alguns anos. As diretrizes da AIMFR dimensionam ações para a Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR) em Bruxelas, que dá assessoria pedagógica às regionais dos quatro continentes. A SIMFR é composta, também, por pesquisadores em alternância com vasta experiência prática e teórica no fazer pedagógico.

No Brasil, cada estado tem uma associação regional. Na Bahia, temos duas regionais: AECOFABA e REFAISA. As escolas de cada município são filiadas a uma dessas regionais. Estas regionais são filiadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), com sede em Brasília, que, por sua vez, é filiada à AIMFR e à SIMFR. A UNEFAB promove um encontro pedagógico anual dos assessores pedagógicos das regionais, com assessoria pedagógica da SIMFR, para serem discutidas as ações daquele ano e para avaliar as ações do ano anterior. Este encontro dura uma semana, geralmente em Belo Horizonte ou Brasília. Ao término do encontro, os assessores pedagógicos das regionais, passam para suas escolas todas as propostas de trabalho para aquele ano e o que foi discutido no encontro. Os monitores, por sua vez, adequam a proposta às demandas da escola, considerando que cada município tem as suas peculiaridades, assim como, os alternantes têm os seus próprios desejos e projetos estruturados a partir da

[...] experiência vivenciada dos tempos de vida para compreender a vida e a sua vida, articulá-las melhor [...] é a primeira tarefa imposta pela escola da vida e que todo ser vivo exerce, mais ou menos confusamente, dentro de uma dinâmica entre as gerações. As primeiras formalizações dos tempos de vida aparecem em todas as grandes tradições culturais, orais e escritas (PINEAU, 2004, p. 111).

Os tempos de vida dos alternantes estão articulados de modo que eles desenvolvem seus projetos e vivenciam as etapas de vida na escola e nos outros espaços de aprendizagem, passando de geração a geração, as suas tradições culturais. É no enfrentamento diário com várias situações novas como a mudança de hábitos no modo de vestir, na relação interpessoal, na concepção de mundo, que as relações se constroem nas EFA, fazendo com que a alternância se torne uma “pedagogia da adolescência”. Os instrumentos pedagógicos, como o Caderno da Realidade, possibilitam o crescimento de valores éticos, estéticos e intelectuais dos adolescentes no espaço-tempo vivido por eles.

Nessa estrutura em rede é que a cada dois anos acontece um congresso internacional da PA, em estados brasileiros e em diferentes países. O VIII Congresso Internacional, cujo tema foi: *Família, Alternância e Desenvolvimento Rural Sustentável*, aconteceu em maio de 2005 na Argentina e em Foz do Iguaçu – Brasil. Nesse congresso, constatou-se que existem 1.300 Associações de Famílias nos continentes (Europa, América, África, e Oceania). Cada escola tem uma associação formada por pais, pessoas da comunidade, alunos e ex-alunos.

No Brasil, a associação assume os papéis de mantenedora financeira e de resolução dos casos difíceis juntos aos monitores e às famílias. Nas escolas não existe a figura do diretor. O coordenador pedagógico e os monitores são responsáveis por todas as atividades da escola e por cada alternante. Os alternantes ficam 15 dias internos na escola e 15 dias no meio familiar, exercitando o que foi aprendido no período de alternância.

3.4.1 CAMPO DE PESQUISA: UMA TRILHA ENTRE O SONHO E O REAL

Por entendermos que a PA desempenha um papel importante no processo formativo dos alternantes, ao mesmo tempo em que tem uma função social na educação do/no campo, é que buscamos compreender que lugar a práxis ocupa no currículo da alternância, objeto de estudo desta pesquisa. Em 01/02/2006, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação – SECAD/MEC “encaminha detalhada e rica exposição de motivos [...] sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância” uma vez que o entendimento desta questão “tem se apresentado como um dos

principais elementos que vêm dificultando o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) para a certificação de seus alunos”.

Com este Parecer (CNE/CEB Nº 1/2006), a PA é reconhecida nacionalmente como uma referência para a educação do/no campo, conforme texto publicado no Diário Oficial da União do dia 01 de fevereiro de 2006, que diz:

[...] a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2006 p. 21).

O que o parecer reconhece é que a Escola Família Agrícola Mãe Jovina já vem, ao longo dos 11 anos de caminhada, desenvolvendo um trabalho que articula saberes entre escola, família e comunidade, no município de Ruy Barbosa – BA. A escola Mãe Jovina é um dos fios que tecem a rede internacional de escolas agrícolas, e que nasceu da iniciativa de Firmino¹⁵ e de Luís¹⁶, preocupados com o número de crianças e adolescentes que não terminavam o ensino fundamental naquela região. Uma escola preocupada com a formação integral dos alternantes e que tem uma rotina diária que se inicia às 6h da manhã. As 06h30min, cada alternante vai realizar as suas obrigações da semana, uma vez que precisam desenvolver todas as atividades realizadas dentro da escola. O revezamento das “tarefas”¹⁷ é feito ao final de cada semana.

Assim, às 06h30min, um grupo de alternantes vai aguar a horta, outro o jardim, outro vai alimentar os animais, outro se responsabiliza em limpar o espaço de convivência. Cada uma destas atividades é realizada em pequenos grupos. Às 06h45min, hora da reflexão¹⁸, previamente determinada no dia anterior pelo próprio grupo. A cada dia um deles é responsável pela leitura da Bíblia, e conduz a reflexão no grupo. Às 7h é servido o café da manhã. Às 07h30min, todos vão para a sala de aula. Às 10h fazem um lanche e às 12h almoçam; às 13h retornam à sala de aula; fazem outro lanche às 15h, e depois se dedicam ao trabalho prático. Às 16h30min

¹⁵ Pessoa que articula com as comunidades estrangeiras para conseguir os financiamentos para os projetos, e orienta as questões pedagógicas e financeiras da EFA.

¹⁶ Um dos monitores.

¹⁷ Nome das atividades semanais de cada alternante.

¹⁸ Momento de leitura da Bíblia.

estão livres, e às 17h têm aula de violão, de dança, de capoeira e ainda se dedicam a outras atividades oferecidas pela escola. Eles jantam às 18h, e às 19h vão para o serão, que termina às 22h. Neste horário é tocado o sino para que todos (as) entrem para fazer sua higienização, e em seguida se recolhem para dormir. Os alternantes que estão precisando de se dedicar mais aos estudos são temporariamente dispensados da atividade prática. Por este ângulo, a proposta de educação pelo trabalho de Freinet é também um desejo da EFA. Diz o autor:

Gostaria de que um dia se experimentasse lentamente o método da educação pelo trabalho, e veríamos então se ele não formaria melhor nossa infância, se não interessaria os alunos mais profundamente do que as práticas docentes mais originais... Originais demais! Pois eu não aconselharia buscar o original, mas antes o natural, o simples, o que é tão normal, tão natural, tão simples que a própria idéia não poderia ocorrer a todos os fazedores de sistemas [...] (1998, p. 170).

Esse momento simples pode ser percebido no horário das atividades práticas na escola Mãe Jovina. É um momento mágico para eles e nós, observadores, ouvimos falas e sorrisos por todos os lados. Percebe-se a vida fervilhar no movimento de meninas e meninos aprendizes, que merecem um estudo mais aprofundado pela riqueza deste momento. Talvez seja importante um estudo sobre esta fase da vida em que o brilho dos pré-adolescentes e adolescentes se mistura à exuberância da horta, da flor do girassol e das gotas de água que umedecem o jardim e chegam até a plantação, através das mangueiras que os meninos e meninas, saltitantes, em atitude de amor à terra, conduzem. No dizer de Freinet (1998, p. 153),

Tudo é promessa: os jardins férteis onde a folhagem invasora das batatas e dos feijões apaga as tímidas orlas de cravinas dos poetas e de calêndulas; os prados ceifados aqui e ali, esburacados entre os largos espaços brancos, dourados e verdes; os frutos nascentes nas árvores frondosas, a ramagem majestosa da floresta.

É no preparo fértil da terra, que a folhagem invasora se transforma em cobertura morta feita pelos alunos. Um exercício de cuidar do solo e da natureza como responsabilidade social, neste espaço/aprendizagem de trocas de experiências entre alternantes e de aperfeiçoamento, pois todas as atividades são acompanhadas pelos monitores para orientá-los. Cada monitor(a) é responsável

pelas orientação das tarefas. Assim, o monitor responsável pelos animais acompanha os alternantes nas tarefas diárias com os animais, como fazer castração, tomar os devidos cuidados com alimentação e ensinam o manejo adequado com os animais. E assim, são divididos os trabalhos práticos entre os monitores, além da sala de aula.

A rotina dos monitores tem uma tripla jornada de trabalho, pois existe o responsável do dia. A cada dia da semana um monitor(a) assume todas as responsabilidades do dia, de domingo a domingo. Qualquer coisa que aconteça na escola é o responsável do dia que responde. Eles determinam o cardápio do almoço, do jantar e do lanche; acompanham os meninos e meninas em todas as refeições, dão aula pela manhã, e aula prática à tarde na área de sua responsabilidade que pode ser a horta, o pomar ou o preparo do pão. Autorizam ou não as solicitações dos alternantes como ir à rua, por exemplo, no momento de folga; usar a máquina fotográfica e outros equipamentos da escola. Acompanham o Serão, e colocam os alternantes, à noite, para dormir, atentos à higiene dos meninos(as) antes de irem para o quarto coletivo.

Existe na escola uma ala feminina e uma masculina, onde ficam os quartos com vários beliches. Todas as atividades são feitas coletivamente. O guarda-roupa também é coletivo. Os poucos monitores que não moram na escola no dia, em que são responsáveis pelo dia dormem na escola para qualquer eventualidade, à noite. Se um desses meninos(as) passam mal, quem leva para o hospital é o monitor.

Na escola tem a cozinheira, mas quem lava os pratos, os talheres, as panelas, limpam o refeitório e servem as três refeições são os alternantes. A cada semana tem uma escala de quem serve o arroz, o feijão, verdura, frango e salada. Não existe escola família sem salada verde. Eles usam carne vermelha em sua dieta alimentar uma vez por semana. São criteriosos com a alimentação para na quinzena seguinte, os alternantes criarem em seus familiares o hábito de alimentação saudável. A outra equipe de jovens fica responsável pela limpeza da louça, panelas e talheres. Os grupos são sempre de meninas e meninos. Não importa a tarefa da semana. Todos aprendem a fazer tudo. Da oratória ao preparo do pão. Todos os alternantes são incentivados pelos monitores a falarem em público, pois um dos objetivos da escola é formar lideranças para atuar nas comunidades.

4 O VERDADEIRO CRIADOR SE LIMITA APENAS A MOSTRAR

O verdadeiro criador precisa ter a paciência e a sutileza de fazer com que crianças, adolescentes e idosos descubram o que há entre o pôr do sol e o orvalho da manhã, numa atitude investigativa, para que eles e elas consigam compreender o significado e a riqueza dos diversos espaços de aprendizagem. Fróes Burnham (2000) define "espaços de aprendizagem", como aqueles locais que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem, como: escolas, universidades, institutos de pesquisa (produção imaterial de subjetividades e conhecimentos); locais de trabalho (produção material de bens e serviços); grupos culturais (ações de movimentos religiosos, esporte e lazer); grupos políticos (partidos políticos, movimentos sociais). A este respeito, a autora ressalta:

Os espaços de aprendizagem se confundem com o espaço relacional da cidade; pois revelam a multiplicidade de relações, articulações e funções. A aprendizagem pode ser entendida através dos processos de interlocução de atividades e informações, constituindo um vasto leque de abordagem e articulação de pensamentos, gestos e funções. Então, o espaço de aprendizagem é aquele onde as relações acontecem. Seja ela, entre indivíduos, entre grupos, entre setores de uma empresa, entre o homem e o meio que o circunda e o envolve ou ainda através da evocação do próprio espaço feita pelo homem (FRÓES BURNHAM, 1999)¹⁹.

Desse modo, mesmo que a escola seja considerada como um lugar oficial de aprendizagem, estas se dão em qualquer espaço onde exista um coletivo de sujeitos que se inter-relacionam e trocam experiências. Portanto, a escola precisa estruturar-se para enfrentar novos desafios diante das emergências dos sujeitos aprendentes. Assim, é sobre a EFA, como um desses espaços de articulação de saberes e de processos de aprendizagem, que nos debruçamos e elegemos como o objeto de estudo desta pesquisa; no sentido de compreender o lugar da práxis no currículo da

¹⁹ Informação verbal em entrevista realizada por Dra. Clélia Cortes, no espaço da REDPECT.

PA; e em que medida a práxis acontece no cotidiano da escola família Mãe Jovina no Município de Ruy Barbosa – Bahia; assim como, em outros “espaços de aprendizagem”, onde a escola e os alternantes atuam. Espaços de aprendizagens implicados podem ser entendidos como lócus onde os indivíduos sociais se articulam, tecem relações interpessoais, seus projetos de vida, constroem saberes carregados de significados, onde o trabalho pode ter sentido próprio, como a complexidade do trabalho do artesão e a arte do fotógrafo. Fazer o estudo de uma fotografia, por exemplo, em que aparece o contraste entre o instituído e o instituinte numa perspectiva política, social, sociológica, antropológica, filosófica tem um significado para o fotógrafo e para os observadores. Aí entra a subjetividade dos sujeitos e a intersubjetividade da troca de múltiplos olhares.

Assim, “espaços de aprendizagem” interessados²⁰ podem ser traduzidos com a arte do encontro, das tensões, das certezas, das incertezas, do confronto que vai tecendo a história individual e de um coletivo de indivíduos sociais com uma gramática que tem significado e sentido próprios. Marques (1988, p. 106) diz que

A relação fundamental que se estabelece entre a realidade e o conhecimento da realidade manifesta-se, de maneira matizada e diferenciada, em cada uma das dimensões da vida humana, cujo dinamismo exige diferenciações determinadas em concreto pelas diversas configurações sociais e históricas. Cumpre-nos, [...] examinar como se dá aquela relação fundamental em cada uma das dimensões significativas da vida humana.

Compreender e refletir sobre a relação entre “dimensões significativas da vida humana” e “configurações sociais e históricas”, nesta pesquisa, passa por investigar relações entre espaços voltados para a formação de sujeitos e a construção do conhecimento; inclui especificamente o espaço formal da escola, mas também, indiretamente, em outros, como brincadeira de roda das crianças, ou conversas no terreiro²¹, à noite, contemplando a beleza da lua, contando as estrelas, percebendo a natureza e fazendo previsão para o dia seguinte. Um espaço onde pais, filhos e vizinhos trocam experiências e (re)constroem saberes. Um espaço formado por arquitetos de vários saberes que pressupõem uma teoria que embasa estes conhecimentos. No tocante a isso, Marques (1988, p. 106) faz o seguinte registro:

²⁰ Aqui, espaço interessado é compreendido como aquele em que o compromisso e a relação de pertencimento ocorrem, a exemplo do que os alternantes estabelecem com a escola.

²¹ Espaço em volta das casas no campo.

Na constituição específica do ser humano surge o conhecimento como capacidade de distanciamento, como reação à imersão na natureza, como oposição criadora de dois pólos: um sujeito que conhece e uma realidade externa, um objeto a ser conhecido. Os homens em sociedade apropriam-se, transformando-o, do mundo circundante, dele separando-se como seres ativos, humanizando-se e humanizando o mundo através dessa práxis transformadora. Resulta o conhecimento dessa relação ativa do homem com seu mundo exterior, relação que, na mediação da comunicação por símbolos, assume forma reflexiva, isto é, se faz consciência. [...] Na intergênese das consciências, o trabalho e a linguagem constituem-se em mediações básicas, exigentes, por sua vez, de um sujeito coletivo organizado, específico e diferenciado para cada tipo de ação e em cada situação histórica concreta.

Esse “sujeito coletivo organizado, específico e diferenciado” é o que propõe a PA no seu processo formativo das meninas e dos meninos que estudam nas EFA. E que esta formação possa brotar em outros “espaços de aprendizagem” interessados como a roça, a silagem, a poda do pomar, o manejo com os animais, o estudo sobre enxertia, a pesquisa sobre as abelhas, o convívio familiar, a relação com a cidade. Pois o conhecimento deve ser (re)construído com as pessoas dos lugarejos, das cidades, com as famílias dos alternantes, como os lampejos dos vaga-lumes. Pois suas luzes apagam e acendem de forma rápida, mas como são muitos, no mistério da escuridão noturna, terminam indicando pistas para os transeuntes atentos. Não que a PA indique a trilha de chegada, pois os caminhos são tortuosos, considerando a complexidade humana das relações interpessoais, de trabalho, com o trabalho, com o mundo, com a educação.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. [...] Uma coisa é a “formação” que dão aos filhotes dos sabiás cujo canto e boniteza me encantam, saltitantes, na folhagem verde das jabuticabeiras... e outra é o cuidado, o desvelo, a preocupação que transcende o instinto, com que os pais humanos se dedicam ou não aos filhos. O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte, mas que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca (FREIRE, 2001, p. 20).

Neste “processo permanente de busca” é que a relação com a cultura, com a natureza, com a história de vida dos indivíduos, com as crenças, com a concepção de mundo e de homem vai se corporificando. Por isso, a troca de experiências pode desabrochar a escuta sensível dos pais e de outros sujeitos sociais para ressignificar o cotidiano. Sobre esta relação entre homens e mulheres, Freire diz (2001, p. 19):

[...] aprender e ensinar, já que um implica o outro sem que jamais um prescindia normalmente do outro, vieram, na história, tornando-se conotações ontológicas. [...] Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia.

No espaço privilegiado da sala de aula, o currículo desenha a complexidade do aprender e ensinar. É nessa interlocução de saberes que o homem aprende e (re)constrói um lastro de conhecimentos ao longo da vida e para a vida. Um dos desafios do campo do currículo é trabalhar implicado com: as emergências, a equidade, a ética, a estética, a política, as diferenças, a inclusão, a práxis. Para a PA o conhecimento deve ser vivenciado pelos indivíduos sociais e seus pares dentro de um espaço-tempo histórico, envolvendo em um projeto que possa refletir a autonomia dos implicados em uma práxis inovadora. Para Imbert (2003, p. 14), a práxis é:

[...] indissociável do projeto revolucionário. Ela se traduz em termos de prática militante: não se trata de interpretar o mundo, mas de transformá-lo com vistas a ultrapassar a alienação humana. [...] Convém, pois, articular à práxis, como sistema de relações de produção, a práxis especificada a um nível superior, como projeto emancipador. É precisamente porque a vida humana pode ser interpretada como produção social, que ela se abre, simultaneamente, ao risco de reificação e ao projeto de emancipação. A reificação não é outra senão o esquecimento do caráter histórico da vida social, a aceitá-la como realidade quase natural, determinada, e escapando a práxis humana.

A práxis humana acontece no contexto social articulada a um projeto emancipador, num processo transformador. As EFA desenvolvem um trabalho coletivo na escola, com as famílias e comunidades com a proposta de articular formação humana, conhecimento e trabalho.

4.1 ALTERNÂNCIA: TEMPO-ESPAÇO – ENTRELACE COM SENTIDO

Os teóricos da PA, tais como Pineau, Gimonet, Duffaure e Chartier, entre outros, fazem referência de forma contundente ao lugar da práxis, tempo-espaço na PA. A práxis aparece, ora de forma explícita, ora implícita, permeando todos os instrumentos pedagógicos deste sistema educacional. Neste sentido, consideramos os campos temáticos: tempo-espaço: que significados eles incorporam a esta proposta curricular? Que lugar a teoria-prática-ação-reflexão ocupa neste currículo? Como se dá a organização desse currículo? Diante destas inquietações vamos tecendo os fios deste processo dialógico entre currículo, tempo-espaço, práxis pedagógica e mundo do trabalho.

Na abordagem desta pesquisa, antes de tudo, é necessário esclarecer alguns aspectos teóricos da relação homem, tempo e espaço, do ponto de vista da filosofia heideggeriana que, entendemos, é adequada à nossa abordagem acerca da práxis na PA.

Inicialmente, temos que uma das questões centrais da epistemologia diz respeito à relação do sujeito com o mundo externo. Na filosofia cartesiana, por exemplo, o sujeito – o *subjectum*, isto é, a base firme e subsistente de toda verdade (HAAR, p. 15) – é o ente pensante, e o objeto é o ente que é pensado. Como consequência desta dualidade, ocorre uma separação entre o mundo interno ideal, próprio do sujeito, e o mundo exterior, onde se deparam os objetos. O sujeito encontra-se, então, divorciado do mundo e o mundo é posto "lá" fora, como que separado do sujeito.

Heidegger, no entanto, rejeita esta distinção entre o sujeito e o objeto, discutindo não existir sujeito distinto do mundo externo, das coisas. Segundo o filósofo, a concepção objetivante de homem numa relação com as coisas torna insuficiente a compreensão plena deste homem em sua essência:

Assim como a essência do homem não consiste em ter ele um organismo animal, assim também não se pode eliminar ou compensar essa determinação insuficiente da essência do homem, dotando-o de uma alma imortal ou da força da razão ou do caráter de pessoa. Sempre, em todos os casos, se passa à margem – e em razão do mesmo projeto metafísico – da essência do homem (HEIDEGGER, 1979, p. 42).

Ao contrário do entendimento de que o homem pode ser compreendido nos termos do conceito da *res extensa*, isto é, de suas dimensões físicas e mecânicas, conforme o modelo cartesiano; Heidegger tenta deslocar a concepção de homem para seu sentido mais primordial de ser. Sua proposta, na qual são desobjetivados os conceitos que se referem ao ser humano, introduz na filosofia uma nova perspectiva para compreensão do ser, em que o *Dasein* toma o lugar do sujeito. Em outras palavras, Heidegger afirma que, para pensar o homem, não como ser vivo, mas como ser humano, devemos, antes de tudo, compreender aquele ser que se apresenta mostrando-se o que é, e em cujo mostrar aparece como um tal ente.

O *Dasein* é o ser que está ciente dele próprio, do mundo, e do ser, sendo distinto dos demais seres. O *Dasein* está sempre ciente de si como estando em um mundo. Conseqüentemente, o espaço deve ser entendido não como um recipiente para o objeto – desde a modernidade, é tomado como algo abstrato e uniforme, homogêneo e singular – mas existencialmente, como uma conduta concreta de nossas atividades da vida diária. O espaço, no conceito ordinário, é uma abstração da experiência humana, e suas dimensões físicas mais evidentes e acessíveis aos nossos sentidos, neste aspecto que é mensurado pela ciência. Porém, existencialmente, o espaço é mais difícil de compreender porque é ontologicamente um aspecto primordial do *Dasein*. O espaço, assim, deve ser entendido não como um recipiente para o objeto, mas como uma conduta concreta de nossas atividades da vida diária.

A diferença entre coisas no espaço e seres humanos no espaço é que as coisas existem estaticamente no espaço, enquanto os seres humanos existem como um fazer pensado, refletido de acordo com o contexto – que inclui as visões, as percepções e as práticas: “o espaço não se encontra no sujeito nem o sujeito considera o mundo ‘como se’ estivesse num espaço” (HEIDEGGER, 1993, p. 161). Desta maneira, a concepção heideggeriana de espaço nos remete ao lugar aberto por algo significativo, que dá sentido e que é o lugar da coisa.

Por sua vez, o problema do tempo, no contexto da filosofia de Heidegger, é de fundamental importância para a compreensão da idéia de homem. Diferentemente das doutrinas clássicas da filosofia, que o concebe como ordem mensurável do movimento ou uma sucessão de momentos presentes, a formulação

do tempo e da temporalidade em Heidegger segue um caminhar próprio, característico de seu pensamento.

Heidegger não se ocupa em determinar o que é o tempo, sua natureza ou essência, como o fez a metafísica, visto não se tratar de uma coisa, mas imbrica o problema do tempo com a existência temporal do homem, ou seja, o *Dasein*. A temporalidade do *Dasein* reúne as três dimensões temporais clássicas: passado, presente e futuro, em uma unidade originária, quando a atualidade do homem, enquanto ser-no-mundo, estaria em constante projetar-se rumo às possibilidades. Conforme observação de Chauí

Para Heidegger, o ser humano está sempre procurando algo além de si mesmo; seu verdadeiro ser consiste em objetivar aquilo que ainda não é. O homem seria, assim, um ser que se projeta para fora de si mesmo, mas jamais pode sair das fronteiras do mundo em que se encontra submerso. Trata-se de uma projeção no mundo, do mundo e com o mundo, de tal forma que o eu e o mundo são totalmente inseparáveis²².

Distante, pois, do entendimento comum de “tempo”, o tempo autêntico heideggeriano, isto é, aquele próprio da existência, é o “[...] porvir do ente para si mesmo” (HEIDEGGER, 1988, p. 45). Para este filósofo, “porvir não significa um agora que, ainda não tendo se tornado atual, algum dia o será, mas o advento em que o ser-aí vem a si em seu poder-ser mais próprio” (HEIDEGGER, 1988, p. 44).

De outra forma, Santos (1997, p. 45) diz que o espaço deve ser “[...], de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os animais, ou seja, a sociedade em movimento”. Portanto, sociedade em movimento pode ser entendida como uma simbiose do espaço-tempo com a complexidade social que se constitui em um hipertexto, ora no sentido geográfico, ora no sentido do espaço social. Um hipertexto que se constitui nas contradições, nas buscas, no vivido, no contexto histórico de um povo. Pois esta definição de espaço – “certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais” (SANTOS, 1994, p. 26), vislumbra o vivido, o transformado, partindo do que aí está no sentido filosófico.

Desta forma, é a partir da concepção de que no “advento em que o Dasein vem a si em seu poder-ser mais próprio” (HEIDEGGER, 1993, p. 289 e ss.), que a PA inova com a pedagogia da pessoa. Isto é, do “eu no meio de nós” e o espaço. De

tal modo, o objeto da PA é a formação do ser humano no/para o mundo do trabalho, para além da lógica disciplinar, entendida como educação na vida. Esta, por sua vez, parte do princípio de que o humano é um ser em constante transformação, na dinâmica do espaço/tempo social.

Nesse espaço/tempo social é que se configura a relação complexa da construção do conhecimento baseada no arcabouço teórico de alguns estudiosos como Gimonet, John Dewey, Freinet, que embasam a PA, assim como, nos saberes/práticas dos alternantes, das famílias, das comunidades e dos monitores. Gimonet (2004, p. 21) diz que

A alternância não é uma facilidade pedagógica. Sua introdução modifica, de fato, os componentes em jogo em toda situação educativa. Com a alternância deixa-se uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. Não nos encontramos mais somente na clássica triangulação professor-aluno-saber no seio de uma classe. Só a dinâmica da pedagogia ativa não basta e precisa entrar na pedagogia experiencial, na pedagogia da complexidade.

Nessa perspectiva, a PA busca na complexidade do espaço social, construir um currículo multirreferencial. Ardoino diz que a multirreferencialidade é “esta pluralidade de olhares e de esclarecimentos que supõe, por sua vez, diferentes linguagens [...] que não devem ser confundidas ou reduzidas umas às outras” (apud POINSSAC, 1998, p. 119). Assim sendo, não corremos o risco de perder de vista o conceito de tempo-espaço.

As EFA, em seu processo formativo, privilegiam a “comunhão com o universo” (2000, p.96), pois precisamos estabelecer uma relação de pertencimento com a terra ou “Mãe Gaia”, no dizer de Leonardo Boff. Isto é fundamental para a perpetuação dos seres vivos e da espécie humana. Respeitar a natureza como espaço de aprendizagem com sentido, com vida, com luz própria, numa ética humanizadora que não pode ser uniforme, mas com todas as intempéries da natureza e cores. Cores que podem ser simbolizadas pelo *dégradé* do arco-íris. Pois os saberes da natureza a serem desvelados pelo homem são imensuráveis. Freire (1999, p. 136) define natureza e cultura fazendo a interpretação de um quadro onde aparece um índio com arco e flecha. Diz ele:

²² Heidegger – Vida e obra In: COLEÇÃO OS PENSADORES. Heidegger, p. VIII.

Cultura neste quadro, dizem, “é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste”. E quando lhes pergunta se as penas não são natureza, respondem sempre: “As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura”.

Quando o homem compreender o tempo-espço da natureza, e adquirir com ela, o aprendizado no cotidiano entre o científico e o senso comum, se tornará um exercício tão simples quanto o belo vôo noturno das corujas. Para “ser-sendo” é preciso observar a natureza com os sentidos atentos como os das corujas. Aprender com a natureza implica na escuta sensível, ter os olhos de águia e a sutileza dos botos. A PA em seu currículo vislumbra a formação humana como algo essencial dentro do processo educativo-formativo, espaço-tempo-histórico-social dos sujeitos envolvidos com a “pedagogia da pessoa”.

4.2. ALTERNÂNCIA: UMA SINCRONIA ENTRE CURRÍCULO E PRÁXIS

Na interlocução entre currículo, trabalho, espaço-tempo é que os autores/atores sociais tecem os fios do conhecimento implicado, vivenciado no cotidiano do mundo do trabalho. Através de uma proposta curricular que ultrapassa o espaço físico da escola, traça um processo educacional solidário, humano, ético, estético, político, questionador, profissional, no qual a articulação entre os diversos saberes resultam num mosaico refletido nas práticas dos sujeitos sociais. Práticas estas, refletidas, por sua vez, na dança entre teoria-prática, muitas vezes não tão elaboradas, no caso das EFA, mas entendidas como diferentes, substancialmente, do sentido comum deste conceito: ou seja, apenas como “atividade”. Neste sentido, Vázquez (1968, p. 5-6) afirma que:

[...] Inclino-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum.

Assim entendida, a práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.

[...] Portanto, não se supera o idealismo filosófico com qualquer filosofia, mas sim cabalmente com aquela que por discernir uma realidade – a práxis -, isto é, por revelar teoricamente o que a práxis é, marca as condições que tornaram possível a passagem da teoria à prática e assegurar a íntima unidade entre uma e outra

Por este prisma, a práxis deve ser compreendida como um dos elementos fundantes do currículo da PA, uma vez que, alternância bases e teóricas das disciplinas do currículo oficial são articuladas às atividades práticas e aos saberes do cotidiano, o que possibilita aos alternantes, filhos dos pequenos agricultores, estabelecerem um diálogo entre o conhecimento escolar e aquele do meio em que vivem. Vázquez (1968, p. 210) diz que “a passagem da teoria à prática e assegurar a íntima unidade entre uma e outra”, é práxis.

Um currículo pensado junto, refletido, tecido com fios tênues e, ao mesmo tempo, tão fortes quanto os fios enigmáticos das teias das aranhas, pode ser entendido como um processo cultural por aqueles que pensam a educação como uma possibilidade de transformação social através do currículo.

A práxis como um exercício do processo formativo humano vai além da relação teoria-prática como ação refletida, pois o currículo perpassa a formação humana à medida que mulheres, homens, meninas e meninos trazem em seu processo de formação da alternância, projetos impregnados de significados, vida, sonhos, ao mesmo tempo em que se busca o novo – uma práxis “inventiva”. Galeffi (2001, p. 509) afirma:

[...] falando da práxis vivida e da práxis almejada – isto é, do fazer cotidiano da liberdade e do fulgor do instante eterno que nos abre diante da clareira iluminante – abismo do ser-sendo, luz harmoniosa do mundo. E tudo isto o faremos como ilustração de tamanha dialética descendente-ascendente da formação humana, tendo por meta a reorientação do sentido da educação do homem para que alcance o que já existe como programação sedimentada de uma evolução espiritual possível ao seu ser-no-mundo-com, segundo sua condição existencial – salto libertador.

“Ser-no-mundo-com” é uma busca que implica no desejo dos sujeitos sociais estabelecerem uma relação de pertencimento com o planeta terra à medida que nos inquietamos com as emergências da contemporaneidade, seja no campo político, social, ecológico, educacional, antropológico, tecnológico, ou no campo das relações homem-natureza.

Homem–natureza exige uma integração pensada e refletida numa dimensão transcendental. Assim, natureza pode ser entendida como “espaços de aprendizagem” acolhedores das relações entre homem e sociedade. Pois a natureza ora sofre a ação humana através de transformação pelo trabalho, ora solicita um olhar mais apurado e atento dos sujeitos sociais, como na relva a cada manhã é

possível ver o desenho perfeito da mandala tecida pelas aranhas, que a cada amanhecer brilha no encontro do sol com as gotas de orvalho. Mas esta bela mandala significa também acolhimento no sentido de casa, espaço de proteção e, ao mesmo tempo, de sobrevivência, pois suas presas (das aranhas) ficam atadas nos fios de sua casa. Ao passo que o campo do currículo como uma construção humana, os seus fios vão além, na complexidade que a racionalidade humana exige.

Assim, traduzir os desejos, as emergências, os sonhos, as incertezas, o trabalho como elemento transformador, tudo isso é possível à medida que mulheres, homens, meninas, meninos, compreendam que estar no mundo, não basta. É preciso estar “no mundo e com o mundo”.

Nesta teia das relações socialmente construídas, seja na família, seja na escola, no trabalho ou em outros espaços é que se configura o que Bourdieu chamou de *habitus*. Pois este autor (apud ORTIZ, 1983, p. 18)) diz que “o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estrutura de todas as experiências ulteriores”. Além do “*habitus*, e suas especificidades” (DUBET, apud CHARLOT, 2000, p. 43) os indivíduos sociais trazem suas carapaças, como na metamorfose das borboletas. As borboletas têm o seu tempo do bicho-da -seda, seu tempo de recolhimento no casulo, que pode simbolizar as complexidades da cotidianidade.

Desse modo, o vôo de uma bela borboleta multicolor, ao sair do casulo no momento da descoberta do novo, pode indicar os matizes de rara beleza e encantamento, assim como, a transição dos adolescentes para maturidade no processo de descoberta e amadurecimento.

Na articulação dos campos temáticos – espaço, tempo e práxis – é que esse currículo, em uma perspectiva multirreferencial, possibilita a escuta sensível das demandas que emergem do espaço social, visto que, intervir na realidade torna-se um dos objetivos das EFA. Fróes Burnham (1993, p. 45) afirma que o currículo é

O modo sistematizado de construção - reconstrução do conhecimento no interior da escola ou um processo obviamente social cuja função é dar aquele que aprende acesso à história da humanidade e, ao mesmo tempo lhe proporcionar um lastro de conhecimento necessário a sua inserção como sujeito nessa história. O conteúdo do currículo escolar - aqui não é restrito a uma organização disciplinar [...] tem uma história, que em última análise, é a própria história do conhecimento humano.

O currículo da PA vai além da lógica disciplinar à medida que se propõe e constrói “uma história” que cruza fronteiras, atravessa oceanos, dialoga com os que têm o mandacaru como fonte de água no período de longa estiagem, e com os que vivem entre o encanto das flores, dos cristais e o mistério das cavernas furta-cor da Chapada Diamantina. Assim, como, os que vivem na ponta da rede, onde foi construído o primeiro nó (França) desta rede. Rede tão colorida quanto a cauda do pavão, pois cada pena tem a multiplicidade de cores e tons. O tom dos que convivem com a neve no inverno, dos que convivem com a seca no verão rigoroso, dos que caminham na primavera entre as flores nos espaços urbanos, dos que festejam a chegada da chuva como o néctar dos deuses devolvendo a vida à terra; como uma flor de girassol que, delicadamente, acompanha a posição do sol fazendo reverência ao movimento da natureza.

E assim vão tecendo os fios, os nós da proposta pedagógica da PA a qual estabelece relação entre o vivido e o que se estuda na escola e no campo (trabalho de campo), com as atividades práticas que compõem esse currículo. Exemplificando, à medida que os trabalhos são realizados nas comunidades, indicando a necessidade de convivência com o semi-árido, são discutidas paralelamente, através de palestras, questões ambientais como o reflorestamento, gerando, desta maneira, um projeto que associa teoria e prática. Dessa maneira, é trabalhado um mutirão para o reflorestamento das comunidades com a participação dos alternantes e monitores, como direito à vida do planeta Terra. Sobre esta articulação escola-família-comunidade, Gimonet (2004, p. 24) assegura que,

Para o alternante, é o projeto que dá também o sentido à sua formação, isto é, ao mesmo tempo significa uma direção. É nesta condição que a alternância é “uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades” e que se dão relação para uma articulação, continuidade, unidade entre tempo-espaço sucessivos, condições para uma alternância integrativa, para uma formação tempo integral mesmo com escolaridade parcial.

A citação anterior traduz a proposta educacional dos CEFFA, pois o currículo das EFA respeita a experiência dos alternantes dentro da perspectiva deweyana. A experiência no processo educativo-formativo tem uma implicação entre homem, natureza e conhecimento.

No plano humano esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, - pela qual se experimente, ou se prove a natureza. [...] Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. Essas duas existências se modificam, porque se modificaram as relações que existiam entre elas (DEWEY, 1978, pp.13-14).

Desse modo, a experiência se (re)constrói através do processo educacional, tornando-se um elemento de significação, estabelecendo relação entre o conhecimento e a vida. Como a PA tem a proposta de formar os alternantes para vida, toma como ponto de partida a experiência. Neste sentido, a experiência ocupa um lugar no currículo como elemento de análise, pesquisa e percepção. O Plano de Estudo (PE) é um dos instrumentos de pesquisa da alternância que visa fazer uma releitura das experiências dos alternantes, das suas famílias e da comunidade onde eles (os alternantes) residem. Este instrumento pedagógico tem a função de articular os diversos saberes a partir da realidade, pois é através do PE que a escola estabelece um constante diálogo com os povoados e as famílias, uma vez que a cada quinzena os alternantes levam para o meio em que vivem um tema para ser pesquisado e cujos resultados servem como base para a compreensão dos possíveis problemas e necessidades do povoado.

Percebemos, neste capítulo, como é possível articular os diferentes aspectos da teoria/prática/ação/reflexão na dimensão do tempo/espço da PA, através da mediação do currículo diferenciado, adotado pelas EFA. A escuta sensível das necessidades humanas, de suas expectativas e eventuais conflitos, direciona a elaboração do currículo das EFA para além das exigências de produção econômica de um mundo globalizado, fundado no lucro, quando a escola teria apenas o papel de preparar o aluno para o mercado de trabalho, em detrimento de sua função privilegiada de desenvolver e aprofundar o conhecimento.

Por certo, não se pode desconsiderar o âmbito socioeconômico contemporâneo nas análises sobre a relação entre educação e trabalho do campo no contexto da sociedade brasileira, que é marcada por profundas desigualdades sociais, políticas e econômicas e a urgência do resgate desta dívida acumulada ao longo de décadas. Contudo, as alternativas pedagógicas e curriculares para o enfrentamento das emergências da contemporaneidade existem e são viáveis. A

discussão acerca do conceito de trabalho, contudo, se faz necessária para a compreensão mais abrangente da PA e do currículo diferenciado, que será feita no capítulo seguinte.

5 O CRIADOR NÃO CRIA COISA ALGUMA

Tomando a natureza como fonte inspiradora de criação, desenhamos, fazemos música, construímos muros e obra-de-arte, que com o olhar mais apurado do artista, o ouvido sensível do músico, vamos dando cores, vida e sentido ao trabalho do qual somos co-participantes na obra da criação; que, ao existir de todo o sempre, nos coloca diante da observação da natureza e de suas leis. O que nos inspira a tecer redes de conhecimentos, a fazer prosa e versos que traduzem sonhos e esperanças, seja numa pintura ou numa escultura, como espelhos de realidades. Tudo isso, significa trabalho na natureza e na humanidade dos seres que habitam este universo, a depender da pena que deixa suas marcas com o cinzel do labor de homens e mulheres no mundo.

Na PA, a perspectiva de trabalho assumida é a de atividade que transforma a realidade concreta dos indivíduos envolvidos com as EFA, mundo/vida de labor e expectativas. O trabalho, no currículo desta pedagogia, é elemento de superação de limites e dificuldades que caracterizam as sociedades, que separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este currículo traduz um esforço para preparar homens, mulheres, meninos e meninas para que lidem simultaneamente com as mãos e com as cabeças nas atividades produtivas do campo. As atividades pedagógicas propostas são concebidas para que os alternantes utilizem esta perspectiva como lastro para a transformação da realidade objetiva, tanto do ponto de vista sociocultural quanto do cognitivo-pessoal.

A (re)construção do conhecimento teórico se evidencia no cotidiano desses indivíduos sociais, por exemplo, no manejo com os animais, na silagem, na medição de curva de nível, na produção de mudas (ANEXO C), e na enxertia. Práticas de superação de uma pobreza que tem entre suas causas o distanciamento das políticas sociais públicas referentes à situação das condições de vida no campo, são

ênfâtizadas. Essas práticas se expressam, entre outras, em formas de alternativas de crédito, de renovação tecnológica e de apropriação de conhecimentos técnico-científicos para potencializar o campo, como um segmento produtivo, também para os coletivos de sujeitos que nele trabalham e vivem.

A PA é, para os sujeitos sociais do campo, uma alternativa de superação da sina, na medida em que, como sinalizam Aranha e Martins (1986, p. 56), “[...] será o trabalho a condição da determinação dos determinismos: esta transcendência é propriamente a liberdade. Por isso, a liberdade não é alguma coisa dada ao homem, mas é o resultado de sua ação transformadora sobre o mundo, segundo os seus projetos”

No currículo desta pedagogia, o conceito bíblico do trabalho, traduzido na sua forma de castigo, tende a ser suplantado pela compreensão do trabalho como uma atividade que comporta uma dimensão de liberdade humana. Uma liberdade que no seio da sociedade capitalista deve ser lida com olhos críticos, conforme nos adverte Marx (apud NOSELLA, 2002) quando analisou os efeitos da maquinofatura na existência dos servos da gleba e dos escravos. Para o pensador alemão, a máquina prometia a liberdade para o servo e o escravo que poderiam usar as mãos para voar para longe de uma terra árida e sem esperança e que lhes foi dada pelo destino como berço e chão do seu nascimento. Nosella (2002, p. 32) discute a ironia de Marx sobre a liberdade humana no projeto de sociedade burguesa:

Infelizmente, este sonho, para ser realizado demorará mais do que a inteligência renascentista esperava, mas, de qualquer forma, é preciso reconhecer que o saldo da revolução burguesa permanece altamente positivo na história da libertação humana. Se Marx necessariamente ironizará essa libertação burguesa ao usar a expressão ‘livres como pássaros’, referente à mão-de-obra disponível para o trabalho manufatureiro no século XVI, ele próprio não deixa de reconhecer a imensa força revolucionária do capital moderno. De fato, o trabalhador, a partir do século XVII, já adquire nome e cidadania desde seu nascimento, pois a nova forma de trabalho, o labor, o libertou do antigo tripalium, isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde poderá dispor de sua força, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e ‘livremente’ comerciá-la com o capitalismo, em troca de salário. Esse homem, ao entrar nas fábricas modernas e ao ver as novas máquinas reacende sua fé no futuro, começa a acreditar que pode haver, nesta vida, um progresso real, uma diminuição de sua dura jornada; o operário acalenta o desejo de que suas mãos possam brevemente dispor de tempo para poiésis, isto é, para ações criativas, sociais, políticas.

A citada ironia de Marx sobre a idéia de liberdade dos homens está relacionada à exploração do trabalho no capitalismo, que gerou a riqueza das civilizações e a separação dos indivíduos. Portanto, essa ironia era lúcida num momento de euforia tecnológica e de promessa de liberdade para o servo e para o escravo: em lugar de arar terra e de trabalhar sob castigo usariam suas mãos para outros ofícios e para outros instrumentos, como: papel, lápis, régua, compasso, pincel e utilizados na produção e na criação.

Na PA, o trabalho não é sinônimo de atividade que produz e reproduz as relações de dominação entre os homens e mulheres, ao contrário, é elemento de análise para a compreensão crítica do labor como alienação e exploração, e também como atividade coletiva de construção de sujeitos mais solidários com os outros e com a própria natureza. Diante disso, os princípios desta Pedagogia não se distanciam da atual discussão sobre trabalho, educação e conhecimento que

[...] centra-se, finalmente sobre a não-apreensão da teoria valor-trabalho enquanto relação social a partir da qual se compreende não só como se produz dentro da relação capitalista o conjunto das relações sociais, mas como se produz historicamente a própria relação capitalista. Esta não-apreensão se manifesta de diferentes formas. Manifesta-se, primeiramente, pela mumificação das categorias marxistas de análise. A teoria, as categorias de análise, de forças materiais, tomadas como dimensões da práxis, reduzem-se a um dado, a uma abstração a priori. Perde-se a dimensão da práxis, onde a teoria, as categorias não são dadas, mas construídas, redimensionadas no processo de análise e de transformação da realidade. (FRIGOTTO, 2002, pp. 20-21).

Os interlocutores, na PA, não fossilizam conceitos de trabalho, próprios da compreensão marxista da realidade, mas assumem a posição marxiana de que “essas idéias, essas categorias são tão pouco eternas como as relações que expressam. São produtos históricos e transitórios” (MARX, 1973, p. 161).

É com esse espírito que se alicerça a formação humana do alternante, especificamente, a partir da crítica às relações de trabalho que geram e ampliam as distâncias entre os indivíduos pela exploração no/pelo trabalho. Não se trata de negar ou abolir o trabalho e de endeusar o ócio pelo ócio, mas de questionar e de transformar as relações de trabalho que impedem o surgimento do homem que se educa no trabalho com outros homens; de ponderar criticamente sobre o trabalho que desumaniza e que vende a ilusão do consumo como se este fosse a participação do homem na atividade social. Sobre isto, Arruda (2002, p. 65) escreve:

[...] Num sentido muito real, os seres humanos, nesses sistemas produtivos, são eles próprios automatizados. Mesmo o aumento desenfreado da sua capacidade de consumo, além de garantir a reprodução contínua dos sistemas, serve para “subjetivar” o ser humano, convencendo-o de que é tanto mais feliz e realizado quanto mais consome, independentemente de se ele produz ou comercializa alimentos, flores, idéias ou canhões, de como produz e de como se relaciona aos outros níveis com o resto da sociedade.

O currículo da Pedagogia da Alternância reivindica uma formação humana partindo da pergunta sobre o tipo de trabalho que possa desenvolver no alternante, o princípio educativo para uma educação humanista, e que compreenda o respeito aos outros seres humanos e à natureza. Pergunta que encontra resposta em Arruda (2002, p. 68), citando Marx, quando pondera acerca do trabalho como núcleo para a compreensão da realidade:

Para Marx, trabalho é atividade produtiva, prática do manejo dos instrumentos essenciais a todos os ofícios, associada à teoria como estudo da própria realidade e dos elementos e princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que se fundamenta no saber mais atual, mais transformador, mais abrangente e que exclui toda oposição entre cultura e profissão. Marx fala na formação intelectual e espiritual associada à formação técnica e científica. Daí a sua proposta de formação do “homem omnilateral”. Seu aceno com o ‘reino da liberdade’ abre um horizonte ainda mais amplo para o desenvolvimento das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Ainda que a pergunta esteja respondida pela reflexão de Marx, é preciso continuar ponderando acerca do trabalho na sociedade pós-industrial, como faz Arruda (2002 p. 65): “Na divisão internacional do trabalho do capitalismo transnacionalizado, o único sujeito das relações sociais, é, de fato, o capital, incorporado nas empresas e bancos e no próprio Estado”.

De fato, a escola não pode se distanciar da formação humana já que nas sociedades ocidentais, sob a vigência do capitalismo transnacional, o homem não é sujeito da liberdade, mas esta condição precisa ser desenvolvida pelas propostas de educação, partindo de princípios da democracia e da cidadania. Proposta que se viabiliza também com o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores da cidade e do campo, pois o acesso ao saber sistematizado continua sendo um instrumento de poder e de separação entre os indivíduos. Portanto, uma formação humana implica numa relação entre homens iguais nas oportunidades de acesso à cultura, ao conhecimento e ao fruto do que se produz socialmente pelo trabalho. O trabalho

como já se disse em outra oportunidade, não alienante, mas construtor da própria liberdade.

Dito de outra forma, as relações de trabalho concebidas no seio da sociedade capitalista não são depositárias de valores capazes de iniciar um diálogo crítico sobre o trabalho e suas implicações na consciência e no comportamento dos indivíduos. A formação humana a partir do trabalho, o diálogo fecundo que a sociedade vem travando, historicamente em torno do trabalho, como atividade humana fundamental colocam para os sujeitos envolvidos na PA uma série de questionamentos que encontram proximidade em Frigotto (2002, p. 21), que legitima a inquietação de muitos quando questiona: “como instaurar processos educativos que desenvolvam o conhecimento e a formação de uma consciência que reforça os interesses populares sem uma análise adequada da realidade?”.

Por sua vez, Gramsci (1967, p. 141) reforça a idéia do trabalho na formação humana quando defende a de cultura geral, humanística, formativa que considere justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar de forma manual (técnica, industrialmente) e o da potencialidade do trabalho intelectual”. O autor chama também a atenção para o trabalho como elemento socializador que, em termos pedagógicos, implica em educar pelo trabalho a partir das relações travadas pelos homens com a natureza, com os instrumentos de trabalho, para satisfazer às necessidades sociais dos indivíduos.

Apesar de Frigotto (2002) não estar se referindo à PA, a sua pergunta tem implicação com esta Pedagogia, uma vez que a análise da realidade dos alternantes faz parte do processo e ocorre na tensão dos distintos espaços de aprendizagem. Neste sentido, o processo formativo dos alternantes, das famílias e das comunidades é construído através de um diálogo permanente com o currículo específico, pois é através dos Planos de Estudo que é possível refletir e agir sobre as necessidades locais para posterior intervenção, conforme orienta Gramsci (1967).

A PA não se configura, portanto, como uma pedagogia da resposta, mas da reflexão-ação e ação-reflexão que suscita, nos sujeitos nela implicados, perguntas cotidianas, a exemplo da que se apresenta a seguir, tomada por empréstimo de Arruda (1986, p. 15), em face da enorme identificação com a proposta do currículo dessa Pedagogia e com os questionamentos que provoca. “[...] como, a partir da

realidade do trabalhador, sem arrancá-lo do trabalho, organizar um processo educativo que o constitua estudante, técnico, cientista e mais artista?”.

Esta interrogação não está respondida pela PA, mas ela é ponto de partida para o debate sobre os pilares que a constituem. Uma Pedagogia que nasceu para refletir e encontrar instrumentos pedagógicos no interior da sociedade do trabalho; uma pedagogia que não quer desenraizar o homem do campo, do seu trabalho e dos seus instrumentos; ao contrário, quer contribuir para que os alternantes tenham articulada e simultaneamente em suas mãos, em constante (re)construção, bases teóricas, ferramentas tecnológicas e práticas socioculturais para a produção. Esta articulação pode ser observada na representação simbólica da PA através da enxada e do lápis, símbolos que remetem à perspectiva marxista, enfatizando o trabalho no campo ao mesmo tempo em que evocam o acesso ao saber/conhecimento historicamente sistematizado.

6 TUDO AQUILO QUE OS OUTROS OLHAVAM SEM VER

Para sair do lugar dos que olhavam sem ver, é preciso um olhar atento para as sutilezas e as riquezas das veredas, das caatingas, da vida dos jovens, pais e das pessoas das comunidades. Precisamos estar abertos para o novo, para o diferente, não só com o olhar atento do pesquisador, mas, sobretudo, despojando-se das pré-noções e dos preconceitos. Neste sentido, nos dedicaremos a compreender o sentido que os alternantes atribuem à experiência na Escola Mãe Jovina. Procuramos desentranhar os valores, as crenças, os sentimentos, as percepções e as esperanças dos alternantes sobre o lugar da Pedagogia da Alternância na vida de jovens agricultores da Chapada Diamantina. A lógica da interpretação das entrevistas se fundamentou na busca de sentido nas respostas a cada pergunta colocada para esses alternantes nos grupos focais e nos questionários durante o trabalho empírico.

Informações levantadas no campo empírico revelam com clareza o conhecimento da Pedagogia da Alternância e seu papel na formação pessoal, técnico-laboral e sociocultural dos alternantes, bem como seus sentimentos em relação a essa abordagem: compreensão da relação teoria-prática – tanto na sala de aula quanto nas atividades agropecuárias na escola e na “comunidade”²³; os sentimentos de duplo pertencimento – à “comunidade” e à escola –, de acolhimento às suas necessidades; o reconhecimento pelo trabalho de todos os sujeitos sociais com quem convivem na escola, na “comunidade” e na família.

A seguir, apresentamos alguns fragmentos das falas dos entrevistados, mantendo as formas originais dessas falas, sem correções, numa atitude de fidelidade aos diferentes textos; segundo categorias de análise, procurando interpretá-los e estabelecer um diálogo entre as falas desses sujeitos, que

²³ O termo designa a comunidade do povoado onde os alternantes moram com as suas famílias.

constituíram o corpo e alma desta investigação, e discursos de autores que referenciam este estudo.

6.1 O SENTIDO QUE OS ALTERNANTES ATRIBUEM À ESCOLA MÃE JOVINA

Com base na pergunta – *Por que você veio estudar na escola Mãe Jovina?* Foi possível encontrar duas categorias de análise que informam acerca dos interesses, desejos e necessidades dos alternantes. A primeira, a escola e a vida do campo, pode ser percebida nas seguintes respostas representativas das demais:

Porque é muito importante os estudos da EFA. E sou filha de agricultor e preciso conhecer os direitos da agricultura (alternante 1 E).

Eu venho estudar na Escola Mãe Jovina porque é uma escola que tem coisa que eu vou precisar no meu futuro. Esta escola é uma família, que nunca vou esquecer [...] (alternante 2 E).

As falas acima desvelam o desejo dos alternantes de aprender e de se apropriar de conhecimentos que sirvam para sua vida e de sua família. Isso fica claro quando eles se reportam à importância do conhecimento para o momento presente e para o futuro; inclusive, a preocupação com o conhecimento dos direitos referentes à sua área de atuação; isso fica claro na primeira fala. Percebe-se a importância da escola em suas vidas, não somente na busca de uma profissão que lhes dê segurança, mas, principalmente, porque a questão do bem-estar, implícita quando eles associam a escola à família, aparece como fator importante nas relações sociais, em que a afetividade assume um lugar de grande importância.

Os alternantes trazem em suas falas a necessidade de conhecer seus direitos, de buscar novos conhecimentos para uma vida nova e para seu futuro. A propósito, Dewey (1973, p. 533) traz uma proposta de educação pela ação em que o conhecimento está relacionado com a experiência e voltado para a aplicação. A educação tem como finalidade propiciar condições para que o aprendiz resolva por si mesmo os seus problemas e adquira condições para concretizar o que planejou para o futuro. Segundo o autor, “a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida” (Dewey, 1973, p. 24). Assim, é possível que a escola possibilite ao alternante uma (re)construção permanente de sua experiência,

articulada com propósitos específicos e relacionados com as necessidades pessoais, familiares e/ou comunitárias.

A segunda categoria, *Imagem da escola*, reflete o conceito que alunos, ex-alunos e outros membros da comunidade têm sobre a Escola:

Porque as pessoas que estudaram aqui, só falaram bem da EFA e isso mim deu um enorme incentivo e hoje sou muito feliz com a minha vida nova (alternante 3 E).

Eu vim estudar na EFA porque na minha comunidade não tinha escola pra mim estudar e nem carro pra ir a cidade. Aí eu via as pessoas falando bem da EFA então resolvi estudar nela (alternante 3 E).

Porque aqui na escola tem um bom desempenho no ensino e eu já aprendi o que eu nunca pensava que existia no mundo e que agora eu sei [que] existe e agora eu já sei explicar (alternante 4 E).

Aqui, aparecem nas falas dos alternantes dois aspectos da imagem positiva que a comunidade tem da EFA: primeiro, da escola como um todo, expressa por ex-alunos e por pessoas da comunidade; segundo, do processo ensino-aprendizagem e o seu significado para vida do alternante. Há uma categoria específica: divulgação.

Para estes alternantes, a escola representa uma forma de melhoria de vida, “vida nova”, como se vê na primeira fala; e também, com muita clareza na terceira fala, uma porta aberta para novos conhecimentos e compreensão de coisas que eles nem imaginavam poder existir. Demonstram alegria e deslumbramento em relação às novas possibilidades que a escola lhes oferece. Principalmente por não precisarem se deslocar de seu território para realizar o sonho de estudar; e ainda, pela possibilidade de aplicar no trato com a terra as novas aprendizagens, como se viu em relação à primeira categoria. Depreende-se daí que os alternantes vislumbram uma educação que proporcione o enriquecimento de suas experiências no meio social ao qual se inserem.

A terceira categoria que aparece em muitas falas é a categoria *divulgação*, que aponta o papel dos meios de comunicação na divulgação da escola junto à comunidade.

Porque eu ouvia falar no rádio e minha família quis mim mandar para cá (alternante 5 E).

Porque tem dois meninos que estuda aqui e ele passou informações [...] e meu pai veio em um curso e achou que era muito bom. Então eu vim peguei a gostar dos meus colegas, e dos professores (alternante 6 E).

Os depoimentos acima, como também os dois primeiros da segunda categoria, demonstram a importância da divulgação da escola através do rádio e dos próprios participantes, o depoimento vivo sobre o processo de ensino das escolas que os convida a experimentar. Aparece também outra categoria no conteúdo das falas dos alternantes, o acolhimento:

[...] e eu vim passar a semana de adaptação e quando cheguei em casa e disse para minha família que eu tinha gostado da escola e eles mim botaram (alternante 5 E).

[...] Na primeira quinzena eu não gostei mais agora eu estou adorando a EFA. Quando estou aqui na EFA é mesmo que estar em casa. Eu fico doida para vim logo para escola (alternante 6 E).

Na primeira fala (5 E) fica bem claro que a decisão de efetivar a matrícula é do estudante, se ele gostar da escola. Percebe-se que, inicialmente, eles vão para conferir a realidade e passam pelo período de adaptação, até com certa reserva, como se vê na segunda fala (6 E). Neste caso, a estudante passou por um período de estranhamento, não gostou no começo, entretanto, fica claro que as relações interpessoais foram determinantes para a sua decisão de permanecer na escola. Novamente aparece a relação da escola com a família, a busca do bem-estar e do acolhimento. Eles demonstram que o sentimento de pertencimento é muito forte na sua relação com o espaço escolar.

Privilegia-se, assim, a ação pedagógica e política na socialização do conhecimento. Uma socialização que serviu para aumentar o número de alternantes ávidos para colher os frutos de uma experiência educativa que ensina o homem/mulher do/no campo a compreender a agricultura e alçar outros vãos além das fronteiras das glebas rurais, conforme se pode ver em outras falas.

As respostas dadas à primeira questão formulada (*Por que você veio estudar na escola Mãe Jovina?*) demonstram que ela está em consonância com as realidades da vida do campo. Para Dewey (1973, p. 24), não pode haver separação entre vida e educação, não se separa vida/escola/experiência, considerando que os indivíduos estão cercados pela vida. Neste sentido, os alternantes constroem uma

imagem de escola como um lugar de aprendizagem, de formação e de interlocução com o cotidiano.

6.2 APLICABILIDADE DA APRENDIZAGEM

Ao analisar a *aplicabilidade* do conteúdo estudado nas EFA, é possível identificar que este aspecto é significativo para compreender como o currículo da EFA se articula no contexto de uma realidade complexa, que evidencia interesses e necessidades diferenciadas entre os alternantes e a comunidade. Ao tomar o currículo como instrumento mediador da formação, Macedo (2002, p. 118) estabelece que “este não pode ficar alheio às demandas formativas desse mundo contemporâneo e suas contradições”. Referindo-se aos cenários de aprendizagem, o autor diz que é preciso

[...] distinguir e relacionar conhecimento e competência qualificada; o conhecimento por si não garante a competência que implica em conhecer com autorização para uma prática qualificada e politicamente reflexiva (p. 101).

Assim, é importante considerar que o campo da atividade prática não se limita ao conteúdo curricular, já que este se amplia com o mundo pessoal e global como se verifica nas falas:

Porque aqui na escola tem um bom desempenho no ensino e eu já aprendi o que eu nunca pensava que existia no mundo e que agora eu sei [que] existe e agora eu já sei explicar (alternante 4 E).

As escolas trabalha também com o que está acontecendo no mundo. Temos a oportunidade de conhecer a realidade de outros municípios quando vamos fazer estágio em outros município. Passamos três anos juntos e se separar agora é muito difícil, mas precisamos porque cada um precisa realizar os seus sonhos (alternante 2 GF).

Observa-se na primeira fala, (alternante 4 E), que este alternante se transporta para um mundo antes desconhecido, através do conhecimento, que lhe possibilita novas experiências. Ao passo que o alternante (2 GF), deixa claro que a escola oportuniza-lhes um conhecimento ampliado e diferenciado, calcado no que está acontecendo no mundo e não apenas no seu espaço. Reconhece que mesmo sendo difícil para eles a separação, no final do curso, é preciso buscar novos

horizontes para a realização de seus sonhos. Os alternantes identificam o bom desempenho da EFA, e a possibilidade de “conhecer a realidade de outros municípios”, através do estágio.

Mesmo desenvolvendo ações coletivas, os jovens da Escola Mãe Jovina não anulam sua individualidade, pois cada um tem o seu projeto de vida e vão em busca da sua realização. Quanto a isso, Teixeira diz:

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma trans-ação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (TEIXEIRA, 1956, p. 10).

O autor enfatiza a ação de um coletivo de sujeitos que propicia a existência do sujeito em si, “na trans-ação com as coisas e pessoas”. Desta forma, a escola deve possibilitar experiências que coloquem para o aprendente a necessidade de pensar e trabalhar coletivamente.

6.3 DIALOGANDO SOBRE A PRÁXIS

A partir das respostas dos entrevistados sobre a questão formulada: *qual é a relação que você estabelece entre teoria e prática na escola?* Foi possível identificar algumas categorias que contribuíram para a compreensão da práxis que se nutre na experiência e no fazer pedagógico das EFA. O conceito de práxis abre caminho para que seja pensada a relação *teoria-prática*, primeira categoria que surge na discussão do grupo focal expresso nas seguintes falas:

Aqui aprendemos a mexer com o campo com coisas da realidade mesmo. O silo, o estágio você pode ver outras coisas que você pode fazer. Tudo isso é relação teoria-prática. (alternante 3 GF).

Nós temos bom estudo na teoria e na prática, como curva de nível, agricultura, curso, fazemos estágios, temos muitas oportunidades, nós estudamos para aprender. (alternante 1 GF).

As falas dos alternantes vinculam os conhecimentos adquiridos ao seu cotidiano e deixam transparecer que a escola estabelece a articulação entre teoria e prática. Atividades como o silo (ANEXO A e B), o estágio, a curva de nível, a agricultura, traduzem para os alternantes, a relação teoria-prática, que para eles assume um caráter de aprendizagem. A declaração dos alternantes nos remete ao que Vázquez afirma sobre teoria e prática (1968, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Neste sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou como antecipação ideal de sua transformação.

É na atividade prática transformadora que a PA ganha concretude através das ações e das mediações feitas pelos monitores/monitoras, e orientadores de estágio, num trabalho educativo. Um dos princípios educativos da PA se baseia na ação-reflexão-ação, na perspectiva da práxis expressa por Paulo Freire (1983, p.40) “como ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Neste sentido, a relação teoria-prática cumpre uma função objetiva de transformar a realidade concreta dos jovens alternantes e da sua comunidade. Esta transformação não ocorre apenas no plano da realidade objetiva, mas, sobretudo, na *transformação das pessoas*; categoria esta, que aponta para modificações que se processam também nos sujeitos sociais como se vê na fala da alternante a seguir:

Eu mudei muito eu não era esta pessoa. Agradeço aos colegas por ter me mostrado que todos nós somos capazes de mudar. Eles são os meus amigos, não são os meus colegas. Eles pegam na minha mão e diz levanta, a vida não é só feita coisas boas. É preciso enfrentar as dificuldades. Encontrei amizade nos monitores. Quando a gente ama não existe distância (alternante 2 GF).

Para pessoa querer algo na vida precisa acreditar no que você é (alternante1 GF).

A primeira fala acima denota que a formação na EFA proporcionou mudanças significativas na vida do alternante. É valorizada também, a relação de amizade entre colegas. A segunda fala se refere à autoconfiança e à autonomia, como

requisitos essenciais para a realização dos seus desejos. Pereira (2005, p. 632), ao referir-se ao processo formativo dos alternantes, aponta que

Esse processo passa a ser formativo, pois, no período na escola, permite a recuperação e a valorização de aspectos humanos e espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho e vivência em grupo [...].

Por este veio, o autor reforça a transformação do ser (indivíduo) que se dá através da formação humana trabalhada pela EFA com um dos princípios educativos. Ao passo que Freire (2001, p. 20) fala sobre a formação “como a vocação para a humanização”. Formação essa, que se entrelaçam com alguns fundamentos sociais, políticos e culturais que se manifestam, com maior intensidade, na fala e na expressão dos jovens que pensam e que têm

[...] um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele, vem sendo um ser de relações no mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele (FREIRE, 2001, p. 39).

O que o autor argumenta a respeito de estar com e no mundo, de tornar-se sujeito de relações e “um ser da práxis” implica em ser capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, como traduz essa fala ao destacar a marca da EFA.

Eu levo antes de mais nada a marca da escola agrícola porque você passou pela escola agrícola é uma coisa que fica sempre em você. Ninguém tira. Estou levando comigo eu mesma porque me tornei uma pessoa muito melhor do que eu era. Eu não era esta pessoa que sou hoje (alternante 1 GF).

Nessa fala, em que a alternante estabelece uma relação entre a práxis e a sua formação humana, evidencia-se a relação de pertencimento com a EFA e as possibilidades encontradas para sua metamorfose, quando diz: “Eu não era esta pessoa que sou hoje (alternante 1 GF)”.

Outra categoria que aparece no grupo focal é o *diálogo sobre a estruturação das regras de convivência*, em que os alternantes valorizam a organização das normas de forma coletiva como se refere essa fala, a seguir:

Toda segunda feira os professores se reúnem e discutem as regras. Cada regra tem pontos, mas pontos diferentes. Temos uma folha com todas as regras. Discutimos as regras que vão sair. Primeiro os professores discutem as regras com a gente na segunda-feira. Na sexta-feira a gente vai discutir o que a gente acha certo e o que a gente acha errado. Não pode beber, não pode fumar, não pode namorar aqui dentro, mas na vida tem que ter regras, nem tudo que a gente quer a gente faz. As regras não são construídas só por a gente ou pela escola, a sociedade também. Nós gostamos de andar sem camisa, mas não pode nas dependências da escola (alternante 1 GF).

A alternante dá ênfase às regras previamente discutidas, que denotam o reconhecimento dos esforços dos monitores(as) e dos alternantes na busca de um ambiente pautado no respeito, na convivência em sociedade e no trabalho desenvolvido coletivamente no espaço escolar. Freire (1998, p. 121) diz que

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo é vir a ser. Não ocorre em data marcada é neste sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiência estimuladoras das decisões e das responsabilidades.

Dessa forma, as regras na EFA se pautam em um processo educativo-formativo, cuja pedagogia pode possibilitar um amadurecimento gradativo dos alternantes, com experiências que desenvolvem a autonomia no plano individual e coletivo.

Por este veio, a EFA, para atender aos jovens do campo, trabalha com os conhecimentos básicos em linguagem, ciências humanas, ciências agrárias, ciências naturais e ciências exatas. Na categoria estudos na escola ficou clara na nas falas dos alternantes, a necessidade do aprendizado voltado para o trabalho e para a relação com a natureza. Para os alternantes, esta relação é um princípio de vida como revelam as falas abaixo:

Eu aprendi a fazer horta, cuidar do jardim [...], fazer cobertura morta (alternante 7 E).

E também aprendi como plantar horta e algumas plantas na propriedade para ensinar minha comunidade (alternante 8 E).

Aprender a fazer horta e cuidar do jardim tem um duplo sentido: prático e de satisfação, de realização pessoal, algo que transparece na postura deles quando falam. A expectativa quanto ao que a escola tem para oferecer é marcante nessas

falas; e eles definem com clareza o que esperam obter com o estudo e o que desejam levar para suas comunidades como contribuição na formação para o trabalho. Nesta categoria, *trabalho na comunidade*, os alternantes enfatizam em seus relatos, a relação do trabalho como elemento de elo entre escola-família-comunidade.

A gente aprende a fazer horta e depois fazemos para família e comunidade é importante incentivar a comunidade. O mato deve ficar no pé da lavoura, não pode queimar, tem que fazer cobertura morta. Nem sempre que planeja uma coisa sai bem planejada. Aqui é uma família. Se um aluno discute com outro os professores conversam um pede desculpa ao outro, um ensina ao outro (alternante 2 GF).

A fala, acima, evidência a possibilidade de o alternante incorporar-se na escola sem perder de vista as suas relações com a comunidade. Ressalta, ainda, a função do aprendizado para sua vida, para a comunidade e para a família. Já na fala seguinte (alternante 3 GF), destaca-se, entre as coisas mais importantes, as oportunidades de aprendizagem sobre questões relacionadas com a experiência no campo.

Eu vim estudar na Escola Mãe Jovina porque ela nos dá muitas oportunidades, passa para os alunos tudo o que é necessário para aprender sobre as matérias em geral e que em algumas escolas não tem como por exemplo: agricultura e zootecnia, que são relacionados com a zona rural, com suas produções (alternantes 3 GF).

Esse alternante traduz o mesmo desejo de outros, anteriormente analisados, no sentido de explicitar as relações do que é aprendido na escola com as necessidades da vida fora dela, ratificando a importância do aprendizado no espaço escolar no tocante à qualificação para o trabalho. Martins (2005, p.1) enfatiza que a educação deveria ser pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna que

[...] vem se tornando, também, social, cultural e politicamente, e até economicamente, a sociedade da diferença, da diversidade. O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito.

(Re)significar o campo, enquanto um espaço singular de organização, de luta, de mobilizações e de criação cultural, traduz experiências como a da Escola Mãe Jovina, cujo trabalho nas comunidades, amplia as possibilidades de ações afirmativas na vida dos indivíduos do campo.

6.3.1 Conversando sobre o aprender

Conversando sobre o aprender é a frase que traduz a maturidade do alternante e, sobretudo, seu amor ao saber e ao conhecimento construídos na EFA a partir da pergunta: *quais as aprendizagens que você considera importantes na formação que a EFA proporciona?* Desta pergunta foi possível extrair a primeira categoria que tem relação com a articulação entre o que se aprende na escola e o que se faz na “comunidade”, na família. Dá conta da percepção do alternante acerca da proposta curricular da EFA; proposta que contempla atividades distintas das apresentadas nas escolas convencionais, a exemplo da ênfase que eles dão às aulas de computação, quanto à sua qualidade e importância na aprendizagem. Esta categoria, *trabalho prático*, está presente nas falas destacadas abaixo:

Aprendi a fazer cobertura morta nas plantas, a acabar com as pragas das produções, essas coisas em relação a trabalhos práticos que eu já aprendi entre outros (alternantes 3 GF).

O que eu aprendi foi como cuidar de abelha e também fazer silo. E isso posso aproveitar várias coisas que não aproveitavam as palhas de milho não deixo as vezes queimo e agora aprendi que posso fazer um silo e alimentar os animais nos tempos seco (alternantes 3 GF).

Eu aprendi sobre a agricultura como podemos cuidar do solo, do plantio. Assim podemos orientar nossos colegas na comunidade (alternantes 4 GF).

Eu aprendi um pouco [a] ligar o computador; aprendi também [a] fazer as tarefas também falar inglês e também fazer horta e ser educado e tudo isso que eu aprendi na EFA eu passo para minha comunidade (alternantes 5 GF).

Eu aprendi nas matérias algumas coisas que não sabia, eu aprendi que não pode explorar o solo, não pode derrubar porque acaba com a moradia dos animais e não pode queimar porque mata vários microorganismos e seres pequenos (alternantes 6 GF).

Os alternantes, acima, demonstram sua preocupação voltada à aprendizagem de conteúdos relacionados com a experiência do seu trabalho com a terra, com os

animais (ANEXO C), e até mesmo com a arte de estocar alimentos para o período de escassez. Nota-se que a preocupação maior é com a experiência com a terra, com a produção na relação homem-terra-animais-plantas. Isto está bem especificado na fala: “A matéria zootecnia e agricultura eu aprendi muita coisa como cuidar dos animais”.

Ao comentar sobre o caráter permanente da educação, Freire (2001, p. 20-21) contribui para a compreensão do processo de aprendizagem quando afirma:

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história como a vocação para a humanização [...]. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática.

A forma como as EFA estão organizadas metodologicamente, possibilita ao alternante certo “entranhamento” com a prática educativa, com a aprendizagem e com a prática do/no campo. Outras falas de alternantes revelam o desejo de compartilhar os conhecimentos adquiridos com as pessoas da comunidade:

Fazer hortas e ajudar, ou melhor, passar meus conhecimentos aqui na EFA para as pessoas e também já fiz uma horta em minha casa (alternantes 7 GF).

Eu aprendi sobre a agricultura como podemos cuidar do solo, do plantio. Assim podemos orientar nossos colegas na comunidade (alternantes 8 GF).

Estes dois estudantes denotam a preocupação com a difusão desse saber, com o saber fazer, com o aproveitamento do solo a partir dos conhecimentos escolares. Há também uma clara intenção em socializar as experiências, em valorizar o sentimento de pertença que aparece sempre no discurso dos alternantes, pois eles estão sempre colocando em evidência a comunidade.

Porque as pessoas da minha comunidade me falou que a escola agrícola era diferente das outras escolas. Eu estou gostando muito daqui da EFA. Também nós aqui tem aula de computação e aula de violão e timbal (alternantes 9 GF).

Eu aprendi um pouco [a] ligar o computador; aprendi também [a] fazer as tarefas também falar inglês e também fazer horta [...] e tudo isso que eu aprendi na EFA eu passo para minha comunidade (alternantes 3 GF).

Evidenciam, também, o fato de a EFA ser uma escola diferente das outras, colocando-a em destaque em termos de qualificação do estudante. Valorizam, ainda, outros conhecimentos que não estão diretamente ligados à terra, mas que contribuem para um melhor desempenho nos estudos e no lazer. Falar inglês, aqui, tem um sentido de reconhecimento de que existem outras línguas, outras culturas, outros saberes, relacionados com outros ambientes, e que eles também podem se apropriar desses saberes e fazer uso em prol de seu aprimoramento intelectual. Há, na segunda fala, a preocupação com o “ser educado”, que sugere uma articulação com as relações interpessoais e comportamentais, que possivelmente o/a alternante acredita possa ser oferecida pela escola. O Frei Leonardo Boff, em entrevista ao *Jornal do Commercio* (2004), declara:

A escola está tendo uma nova dimensão a partir da crise mundial e da globalização. É preciso que se cuide da formação da pessoa, tornando-a capaz de ser várias coisas, e não apenas que se formem profissionais. É preciso discutir a educação pelo prisma da cidadania, ecologia e ciência.

Muitas das falas dos alternantes se referem ao aprendizado de “muitas coisas”, significando que eles não estão interessados apenas na formação para o trabalho, mas também em outros aspectos da vida humana. As seguintes, além da preocupação com diversos saberes, expressam o desejo do saber-fazer:

Eu aprendi fazer muitas coisas, por exemplo: fazer carta e fazer comidas (alternante 1 Q).

Pão, eu queria tanto aprender fazer o pão, já aprendi como fazer e pretendo aprender muitas coisas boas (alternante 2 Q).

O que eu aprendi até agora na escola foi a importância dos trabalhos práticos e da minha propriedade e a convivência de todos nós (alternante 3 Q).

A primeira fala, de um menino, ao dizer que aprendeu a fazer muitas coisas, destaca duas que são muito importantes na vida cotidiana. O saber se comunicar pela escrita e um outro saber que diz respeito diretamente à sobrevivência. A segunda fala se refere à questão prática enfatizando a sua propriedade, o saber lidar com ela, preocupação justa no sentido de estar apto a conservá-la e poder usufruir o que ela possa lhe oferecer para uma vida mais digna.

A primeira categoria é *solidariedade*, e informa sobre a qualidade das relações interpessoais, especialmente, a amizade, o respeito e o cuidado com o outro; desenvolvidos e valorizados pelo currículo da Pedagogia da Alternância, conforme declaram os entrevistados abaixo:

[...] vim estudar nesta escola porque nela ensina-nos a viver com os irmãos e ajuda ao aluno no que precisar, desde a condição financeira, à emocional (alternante 4 Q).

Ajudar uns aos outros quando precisar, vários trabalhos práticos, a conviver (alternante 5 Q).

Porque tinha várias pessoas que veio estudar na EFA e me disseram que aqui era melhor para se aprender. Minha família também ouviram o comentário dizendo que a escola tinha bom ensinamento, que os professores tinha uma lei de um aluno não brigar com o outro. Achei melhor eu ir pra uma escola dessa, que só existia amizade (alternante 6 Q).

A questão da solidariedade está presente em todos os entrevistados, no sentido de socializar o conhecimento. No primeiro, o conceito está direcionado para questões mais específicas, uma ajuda mais direta, porque cita a questão financeira e a emocional, um comprometimento mais estreito com o outro. No segundo, o estudante coloca a autoridade do professor como uma forma de impedir os desentendimentos entre eles. E isto é algo já disseminado na comunidade, fato que ele considera importante e o motivou a estudar na escola. É interessante, também, a idéia de que algo imposto de forma autoritária pode ser transformado em amizade. A EFA é sempre colocada como a melhor em diferentes aspectos, desde o ensino até os aspectos da convivência, como denotam nas seguintes falas:

Eu aprendi a conviver muito bem com as pessoas da EFA e com minha família (alternantes 7 Q).

A convivência com os colegas da EFA são mesmo que ser meus irmãos e minhas irmãs (alternantes 8 Q).

Aprendi a se valorizar, valorizar todos da EFA (alternantes 9 Q).

A ter uma boa educação, o modo de falar com os outros (alternantes 10 Q).

Em relação à convivência com as pessoas, eu sempre gostei de tratar as pessoas como gosto de ser tratada, ou seja, bem, aprendi a amar as pessoas como gosto que os meus irmãos me amem (alternantes 4 GF).

Eu aprendi a não brigar com os colegas (alternantes 10 Q).

Nota-se que os valores da convivência humana são enfatizados por muitos alternantes como um processo de aprendizagem. Arroyo (2004, p. 14) fala de uma educação que “contribua na construção e afirmação dos valores da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo”. Assim, percebe-se a preocupação dos jovens com as relações interpessoais e com o respeito às diferenças.

6. 4 APRENDIZADO PARA A VIDA NO CAMPO

Podemos considerar um aprendizado para a vida, a preocupação dos jovens que demonstram com clareza a necessidade de buscar condições de trabalho para si e para outras pessoas do campo, em regime de colaboração; para evitar o êxodo rural, que tantos prejuízos têm trazido tanto para o campo quanto para os centros urbanos, que ficam superpovoados e sem condições de trabalho digno para todos, o que pode levar as pessoas a condições subumanas de sobrevivência.

Quero estudar na escola técnica, para quando chegar na minha propriedade e na comunidade, para as pessoas não irem para os grandes centros, se elas tiverem alguém para acompanhar e orientar. Plantar e criar animais de forma correta que possa tirar uma renda familiar (alternantes 8 GF).

É um pouco pesado, mas para vencer os seus sonhos é preciso enfrentar as dificuldades.

Gimonet (2004, p. 24) diz que “a introdução da alternância em formação estabelece a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar”.

O cuidado com o solo, com a propriedade é uma outra categoria presente nas falas dos alternantes. Saberes que preparam os jovens para cuidar da terra são construídos na EFA, e eles se sentem responsáveis pela saúde ambiental como é demonstrado nas falas, a seguir:

Aprendi a fazer cobertura morta nas plantas, a acabar com as pragas das produções, essas coisas em relação a trabalhos práticos que eu já aprendi entre outros (alternantes 2 GF).

Eu aprendi nas matérias algumas coisas que não sabia, eu aprendi que não pode explorar o solo, não pode derrubar porque acaba com a moradia dos

animais e não pode queimar porque mata vários microorganismos e seres pequenos (alternantes 2 GF).

O que eu não sabia fazer como: horta, jardim, a se alimentar bem, a melhorar as letras, a ler mais. Até agora eu aprendi a fazer horta e estou aprendendo mais ainda (alternantes 3 GF).

A primeira fala se refere ao saber cuidar da plantação no combate às pragas que põem em risco a produção. Já a segunda fala destaca os conhecimentos ecológicos, as relações entre os seres da natureza para o equilíbrio do ecossistema. Apesar de não usar o termo, descreve o sistema de interdependência ecológica e compreende a sua importância, bem como a necessidade de agir de forma responsável sobre a natureza. A terceira fala se refere, como outras, à horta e ao jardim, e fala também da alimentação, da leitura e da escrita, como algo novo em sua vida, e que lhe foi proporcionado pela experiência na EFA.

Os cuidados com o solo e a aprendizagem de tarefas relacionadas com a prática do campo mostram que a escola Mãe Jovina vem atendendo à exigência de “uma educação que prepare o povo do campo [...]. Uma educação que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas” (ARROYO, 2004, p. 14). Os alternantes já se utilizam de alguns aparatos tecnológicos, além dos conhecimentos referentes aos cuidados com a preparação do solo para o plantio e para enfrentar a estiagem.

Os alternantes trazem ainda em suas declarações outras questões relacionadas à prática pedagógica que revelam um conhecimento que não é transplantado de outras experiências, mas construído no lugar da própria ação praticada e vivenciada por eles: “Aprende com a experiência e faz”.

Aqui aprendemos a mexer com o campo com coisas da realidade mesmo. O silo, o estágio você pode ver outras coisas que você pode fazer. Tudo isso é relação teoria-prática (alternante 3 GF).

Nós temos bom estudo na teoria e na prática, como curva de nível, agricultura, curso, fazemos estágios, temos muitas oportunidades, nos estudamos para aprender (alternante 6 GF).

Aprendi a enxertia e sei o nome da enxertia, sei fazer estufa, selecionar semente. Estamos estudando e aplicando (alternante 2 GF).

Eu fui pego de surpresa na comunidade para fazer um curral, mas tive a aula prática, foi fácil porque aqui tive a aula teórica. A outra coisa importante é a parte do composto. Aprende com a experiência e faz (alternante 3 GF).

As escola trabalha também com o que está acontecendo no mundo. Temos a oportunidade de conhecer a realidade de outros municípios quando vamos fazer estágio em outros município. Passamos 3 anos juntos e se separar agora é muito difícil, mas precisamos porque cada um precisa realizar os seus sonhos (alternante GF).

Nós lemos muito, já lemos muitos livros clássicos, que a escola dá esta oportunidade de conhecer o mundo da leitura. Lemos Guarani, Capitães de Areia, Lucíola, Odisséia, Romeu e Julieta, Ilíada (alternante GF).

Uma outra categoria que emerge dos depoimentos é a possibilidade de outras leituras e escrita. Através das palavras dos educandos, percebe-se que existe uma aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos, e que os hábitos de leitura não se limitam apenas aos textos técnicos, mas há uma preocupação da EFA com a cultura geral, ao incentivá-los à leitura dos clássicos da literatura brasileira, para que eles tenham acesso a outras linguagens, outros mundos e ampliem o seu universo de conhecimentos. Pois os títulos que a alternante cita no seu hábito de leituras os tiram do povoado e os leva para a história, para a realidade dos que vivem à margem da sociedade nos grandes centros urbanos, como *Capitães de Areia*, de Jorge Amado. Por outro lado, existem alguns títulos que podem lhe conduzir ao seu povoado com um outro olhar. Um olhar talvez mais curioso e atento.

A relação de cooperação evidencia-se desde as relações interpessoais até as relações com a natureza. Pelo que dizem os entrevistados, há uma disponibilidade para a ajuda mútua sempre que necessário. E a declaração do segundo entrevistado, quanto à prática da zootecnia, revela um outro olhar em relação à vida na natureza e uma atitude de respeito à dor do animal que está sofrendo a castração. Neste caso, eles desenvolvem princípios éticos de preservação não apenas do ambiente, mas também dos animais numa relação de respeito com tudo que faz parte da natureza.

Se os alunos quiserem capturar uma colméia de abelha os monitores ajudam. Se for fazer o silo é só comunicar a escola, a equipe está sempre a disposição para ajudar aos alunos e as comunidades (alternante 4 GF).

A gente cultiva para própria escola, assim como pudemos fazer um canteiro na comunidade para vender e para o sustento. Nem só hortaliças, mas o viveiro que tem vários tipos de plantas, esta semana mesmo tivemos uma aula prática de zootecnia foi uma castração de porcos, é muito diferente da forma como nossos pais fazem. Aqui a gente aprende que para fazer deve usar as éticas que tem que ser usadas a castração sem causar muita dor ao bichinho não vai sofrer tanto e com poucos dias ele tem recuperação (alternante 5 GF).

6. 5 O PLANO DE ESTUDOS COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Aqui, verificamos que os alternantes estão integrados ao planejamento da EFA e que compreendem o seu processo educativo-formativo e contribuem para sua concretização, ao participarem da construção e aplicação do Plano de Estudos (PE). Aprendem a transformar as perdas da natureza em alimentos para os animais. Assim, compreendem as relações de destruição-conservação na natureza.

Aqui tem o Plano de Estudo é feito com a comunidade, depois tem a síntese que é discutida com a comunidade, ver o que é bom, ruim, o que precisamos melhorar. A escola lança o tema gerador, nós elaboramos as perguntas e trabalhamos com a comunidade; a gente responde junto com a comunidade, depois trazemos para aqui e trabalhamos em cima das matérias. Foi muito bom o plano de estudo até para conscientizar as pessoas da comunidade. A síntese também de todas as comunidades analisava todas as comunidades juntas para dá o retorno. Na minha comunidade tinha uma perda de uricuri. Então levamos uma máquina par fazer ração dos animais. Através do PE – Plano de Estudos que criamos uma capelinha que não tinha e criou um grupo de jovens, foi em beneficio de nós mesmos (alternante 1 GF).

Um projeto que a escola está incentivando a gente é com a questão ambiental. A questão do reflorestamento é uma questão mundial. Você pode ver os viveiros, nós já trabalhamos muitas mudas. Já plantamos muito daquelas mudas (alternante 3 GF).

Quanto a uma educação centrada na participação e no diálogo, Freire (2003, p.87) assim se expressa:

O momento desse buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático [...]. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. [...] Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

As reflexões do educador dão embasamento ao posicionamento dos alternantes quanto ao tema gerador e à forma como o plano de estudos é construído, através do diálogo, da elaboração coletiva de questões e de atividades, e ainda da articulação dos saberes entre as comunidades. Por outro lado, isto é refletido também quando eles partem para normatizar as relações de estudos e do trabalho de pesquisa previsto no PE.

A nossa vivência na EFA possibilitou a observação de experiências singulares em educação, visto que o trabalho com a PA se mostra significativo para a formação dos jovens do campo. Estes jovens revelaram, através de seus depoimentos, a sua relação com as experiências vividas, o seu compromisso com a aprendizagem, e suas esperanças de poderem concretizar os ideais de permanência e trabalho na sua terra; ao mesmo tempo em que estão abertos para outras experiências, mesmo em outros espaços, para os quais eles acreditam que as EFA podem prepará-los.

7 PONTO DE CHEGADA

Este trabalho, que teve seu ponto de partida nas escolhas que tivemos de fazer, permeadas de dúvidas e de inquietações, a respeito da Porta Giratória entre o espaço da Pedagogia da Alternância da Escola Família Agrícola Mãe Jovina e o campo: um diálogo possível? Encontra-se, agora, no seu Ponto de Chegada, depois de percorrer seu caminho cheio de pontos de encontros e de reflexões que culminaram na construção de um conhecimento sobre a PA e sua aplicação nas EFA. Os desencontros, que foram muitos, também contribuíram para que pudéssemos empreender uma busca maior, no sentido de compreender o processo que estávamos vivenciando.

Assim, compreendemos como a PA forma o alternante, e, neste sentido, a formação não está voltada apenas para o cumprimento de atividades produtivas. O currículo das EFA tem como papel relevante o fortalecimento da reflexão crítica das realidades vivenciadas por cada jovem cidadão, conduzindo-os à responsabilidade ética no trato das relações interpessoais, familiares e sociais. A escuta sensível das necessidades individuais e coletivas dos educandos, bem como da própria comunidade requer, por parte dos monitores, uma estratégia de ensino-aprendizagem que possibilite a construção crítica de novos saberes, criando ainda o estímulo necessário para a não desistência, em virtude dos problemas e conflitos gerados pela realidade social em que estão inseridos.

Entramos aqui no segundo ponto a ser avaliado, qual seja a necessidade de se estabelecer, de maneira bem definida, a integração do trabalho do/no campo com a aprendizagem formal escolar, consideradas, numa perspectiva, de formação. A alternância, isto é, os períodos sucessivos de atividade laboral e atividade escolar, em que os alternantes alternam 15 dias na escola e 15 dias no meio social em que vivem, tem por objetivo, nas idas e vindas, não só trabalhar as tensões entre um

tempo e outro, mas determinar a integração de ambas as atividades, resultando numa situação de ensino-aprendizagem adequada aos interesses da comunidade.

Vários são os aspectos que interagem para que aconteça a integração trabalho e aprendizagem, mas constatamos o desejo pela aprendizagem, determinado pela percepção do alternante de que aquilo que se estuda tem, de fato, valor para seu cotidiano, ou seja, aquilo que ele aprendeu pode ser aplicado no dia-a-dia; e, ainda, a motivação para o aprendizado, resultante também da percepção do alternante de possuir a competência necessária para realizar as tarefas exigidas pelo próprio aprendizado. Neste sentido, o alternante ao adquirir autoconfiança por suas habilidades, assume conscientemente seu aprendizado, aceitando desafios e buscando soluções criativas. Reafirmamos estas considerações com o que Freinet (1998, p. 316) afirma:

O trabalho, tal como se deve organizá-lo na escola, não pode ser um auxiliar mais ou menos eficaz da aquisição de conhecimentos, da formação intelectual e da cultura. Ele se torna um elemento mesmo da atividade educativa, integrado nessa atividade, e sua influência não poderia ser limitada a alguma forma material arbitrário.

Por certo, não bastaria ao alternante estar desejoso e motivado para o aprendizado. Torna-se necessário que o processo seja, por um lado, também prazeroso e, de outro, existam condições favoráveis a sua consecução. Uma escola ou educador que adote um controle restritivo da aprendizagem estará criando uma barreira ou abismo para o desenvolvimento do alternante. Entendemos que as exigências por resultados positivos, bem como a necessidade de sobrevivência – visto estarmos lidando com trabalhadores do campo – repercute no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, mesmo estas situações podem ser benéficas quando convenientemente trabalhadas. O envolvimento da família e da comunidade promovido pelas EFA permite que o alternante possa sociabilizar problemas e soluções através de discussões orientadas, tornando seu ponto de vista e suas decisões mais consistentes, o que implica em adquirir respeito e confiança.

Compreendida como capacidade de tomar decisões e agir numa dada situação, mobilizando para tal, um conjunto de saberes específicos, a construção de competências na PA, por intermédio de seu currículo diferenciado, é buscada pela sintonia teoria e prática, visto que, não basta apenas saber, é necessário saber

aplicá-la. Assim, o incentivo permanente à (re)construção do conhecimento, de forma autônoma e ética, repercute numa prática fundada numa teoria crítica somada às vivências e experiências pessoais de cada alternante; e encoraja o desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto a ser comentado diz respeito à formação e ao reconhecimento de uma identidade comum em se tratando de grupos de alternantes com experiências distintas de vida. Percebemos ser esta construção um importante meio de interação social que, como resultado, desenvolve o senso de cooperação para o trabalho do/no campo, além de acentuar a participação política nos destinos da comunidade. O currículo das EFA direciona o aprendizado para atividades em grupo, entretanto, não se trata apenas de colocar os alternantes numa mesma sala de aula discutindo questões para atingir objetivos comuns, ainda que seja um aspecto relevante no processo como um todo. É fundamental o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem formuladas em princípios teóricos consistentes.

Desta maneira, a polarização do conhecimento em torno da figura do monitor é minimizada, ficando assegurada a participação de todos no crescimento intelectual e crítico, com a continuidade mesma do processo. Alex (monitor) diz que “a EFA é como um útero preparativo para a melhoria de vida pessoal, profissional e coletiva. Ter estudado na EFA proporcionou a incorporação de um novo paradigma: o de que uma vida digna no campo é possível”.

Por fim, percebemos ainda a abertura por parte dos alternantes para a aceitação de mudanças que deverão ocorrer com a ampliação dos horizontes intelectuais. Não se pode pensar que estes permaneçam os mesmos sujeitos após ter passado pela EFA como aparece nas falas dos alternantes. Assim, percebemos nos pontos percorridos em nossa itinerância-errância, que alguns merecem uma atenção especial como o Plano de Estudos (PE) e a questão pedagógica da escola. Em relação ao PE, seria interessante que os monitores explorassem mais, e de forma sistemática, este riquíssimo instrumento pedagógico. A riqueza do PE aparece muito clara nas falas dos alternantes. Estabelece o ele entre escola, família e comunidade: um trabalho de pesquisa que precisa ser mais bem explorado pelos monitores.

Quanto à questão pedagógica, esta aparece de uma forma curiosa. Digo curiosa, porque a pesquisa revelou que a práxis acontece, embora as questões

pedagógicas da escola não tenham a devida atenção pela maioria dos monitores. Em uma reunião pedagógica, percebemos que os monitores estão preocupados com a formação para o mundo do trabalho, considerando as atividades agrícolas. No campo pedagógico, falta uma atenção maior no sentido de perceber que o pedagógico e o técnico andam entrelaçados e que, se as questões pedagógicas são bem trabalhadas, isso vai refletir também no trabalho prático.

Portanto, podemos considerar que, como experiência de pesquisa, este foi um trabalho gratificante e construtivo, no sentido de ter contribuído para responder às nossas inquietações quanto ao processo de ensino-aprendizagem-formação para o trabalho. Pensar junto com os monitores em um Plano de Estudos voltado para as questões pedagógicas da escola, talvez a contribuição que poderíamos colocar à disposição em que a pesquisadora trabalharia com eles durante o tempo necessário.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ARDOINO, Jacques; BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Mutirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Antúlia José de. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no estado de São Paulo**: uma proposta educacional inovadora. 1999. Tese (Doutorado) – UNESP, Marília.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 1999.
- BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2004.
- BOFF, Leonardo. **Boff propõe modelo de educação através da cidadania e ciência**. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boff/boff_entrevista2.html> Acesso em: 09 jul. 2006.
- _____. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- BOURGEON, G. **Sócio-pédagogie de l'alternance**. Paris: UNMFREO, 1979.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**. Brasília, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). RES/CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=238>. Acesso em: 05/03/2006.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. **Currículo, trabalho e construção do conhecimento**. Salvador, UFBA, 1993. (Relatório de pesquisa).
- _____. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade**: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim

Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

_____. **Sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade da aprendizagem**: Implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, N. ; BRANDÃO, L. (Org.). **Informação e informática**. Salvador: EDUFBA, 2000.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção.. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARDI, F. **Les tuteurs des séquences éducatives en entreprise**: étude exploratoire. Paris: INPR, 1984.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, D. **L’alternance**: pourquoi, por Qui? Paris: INPR, 1985.

_____. **Naissance d’une pédagogie de l’alternance**. Paris: UNMFREO, 1978.

CHARTIER, D. A. **L’aube dès formations par alternance**: histoire d’une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. Paris: UNMFREO, 1986.

CHIZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLÉNET, J; GÉRARD, C. **Partenariat et alternance en éducation**: des pratiques à construire. Paris: Harmattan, 1984.

POR UMA POLÍTICA pública de educação do campo: declaração final (versão plenária). In: CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2004. Luziânia, GO. Disponível em:< http://www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf> Acesso em: 3 junho 2006.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FAGUNDES, Norma Carapiá. **Em busca de uma universidade outra**: a inclusão de “novos” espaços de aprendizagem na formação de profissionais de saúde. 2003. 231 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- _____. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1979.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outras escritas. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: _____ et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.
- GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.
- GIANORDOLI, Regina L. **Nova perspectiva para a educação rural**: pedagogia da alternância. 1980. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- GIMONET, Jean-Claude. **Método pedagógico ou novo sistema educativo?** a experiência das casas familiares rurais. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2004.
- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação. In: UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS (BRASIL). **Pedagogia da alternância**: alternância e desenvolvimento. Brasília, 1995.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo, parte I**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. **Tempo e ser**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os pensadores. Heidegger)
- IBGE. **Em 2030, cerca de 40% da população brasileira deverá ter entre 30 e 60 anos**. Disponível em:

<http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=132&id_pagina=1> Acesso em: 25 maio 2006.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

INEP. **Referências para uma Política Nacional de Educação no campo**: cadernos de subsídios. Brasília, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysallís, currículo e complexidade**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, Beatriz. **Pedagogia da alternância como modalidade de educação**. alguns desafios para a extensão rural. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, PA.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Unijuí, 1988.

MARX, Karl. **O capital**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

MENESES, João Gualberto de Carvalho, BARROS, Roque Spencer Maciel de, NUNES, Ruy Afonso da Costa et al. **Estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MONTEIRO, Marcos Antônio (Coord.). **Retrato falado da alternância**: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: FIT/CEETEPS, 2000.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores escolas comunitárias rurais**: por uma pedagogia da alternância. 2000. 325 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico.

MORIM, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Joaquim Dias. **Casa Familiar Rural no Paraná**: organização e implementação de um programa. 1998. 99 f. Dissertação de (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, MG.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. sistematização e problematização da experiência educacional das escolas famílias agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA, Erialdo Augusto. Avaliação formativa e pedagogia da alternância: uma

- experiência pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO. **Revista da Formação por Alternância**, v. 1, n. 1, p. 1-104, 2005.
- PERES, Fernando Curi (ed.). **Projovem**. a experiência do programa de formação de jovens empresários rurais. Piracicaba: ESALQ, 1998.
- PESSOTI, Alda Luiza. **Escola família agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. 1978. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Crítica da razão indolente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **A nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. O processo democrático de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.
- TOLEDO, Milton Nunes. **Processo de gestão das escolas agrotécnicas federais e das escolas famílias agrícolas**: uma análise sistêmica. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2000.