

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FOCO: AVANÇOS E PERSPECTIVAS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM MINAS GERAIS

SILVA, Lourdes Helena da – UFV

GT: Movimentos Sociais e Educação / n. 03

Agência Financiadora: FAPEMIG

Introdução

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

Todavia, observa-se que a reação dos trabalhadores rurais frente a esse processo também se deu de maneira diferenciada, indo desde a simples reação do êxodo até reações políticas. Em diferentes regiões brasileiras emergiram, sob a forma de organização e mobilização das diferentes categorias de trabalhadores rurais, um conjunto de lutas também diferentes no conteúdo e na forma: “Posseiros” resistindo na terra, “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho, “sem terras” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, “seringueiros” empinando a derrubada da floresta.

Paralelamente, e geralmente articuladas com essas grandes lutas, vão ocorrendo em vários pontos do país, experiências de mobilização e organização de pequenos agricultores em busca de alternativas educacionais que venham de encontro às necessidades e aos desafios colocados pelo momento histórico à agricultura familiar. São experiências que sinalizam que a luta desse segmento não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das atuais contradições sociais.

Neste contexto que se inscrevem as experiências das Escolas Família Agrícola (EFA's) no Brasil. Inspiradas no modelo francês das Maisons Familiales Rurales, a história das EFA's no nosso país teve início no final da década de 60, no Estado do Espírito Santo, através de um trabalho comunitário coordenado pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Buscava-se com esse

movimento não apenas a fixação do jovem instruído no campo mas, fundamentalmente, conscientizá-lo de sua função política junto à história do seu grupo social. Com uma metodologia baseada tanto no princípio da alternância - que intercala, na formação do jovem, períodos de vivência na escola e na família - quanto em princípios de valorização da cultura comunitária e da participação dos pais na condução do projeto educativo das escolas, as EFA's foram se consolidando no Espírito Santo como uma filosofia e uma experiência inovadora de educação no meio rural. A partir da década de 80 vamos assistir a expansão desse movimento para diversos outros estados e regiões do Brasil.

É neste processo que, a partir de diferentes iniciativas, surgiram as primeiras experiências das EFA's em Minas Gerais. Se, em sua origem, essas experiências revelam uma certa fragmentação devida à ausência de uma efetiva articulação e coordenação político-pedagógica, este quadro foi sendo alterado na medida em que foi ocorrendo a implementação de um projeto educativo próprio, através de tentativas de articulação e de organização dessas experiências. Nesses processos, os sujeitos dessas experiências vão buscando se agrupar, aliando-se em seus propósitos, paixões e, principalmente, esperanças de fortalecer e consolidar esse movimento no estado.

Todavia, são experiências relativamente recentes e que carecem de reflexões e avaliações que possibilitem compreender melhor a natureza e as características do projeto político-pedagógico e das atividades educativas que são desenvolvidas em seu âmbito. Desconhece-se a qualidade dos processos de aprendizagem que ocorrem nestas experiências. Que práticas educativas estão sendo gestadas nestas experiências? Quais as percepções, expectativas e representações que povoam o universo dos grupos envolvidos em tais experiências educativas? E, na sua heterogeneidade, quais são aquelas concepções que dão unidade a essas experiências e que propiciam delinear a identidade desse movimento?

Neste contexto é que buscamos, no presente trabalho, apresentar e analisar, na heterogeneidade das experiências mineiras de formação em alternância, as representações sociais dos monitores¹ que orientam as práticas educativas das EFAS e que, compartilhadas, concorrem para a construção da identidade deste movimento em Minas Gerais.

¹ Monitor é a denominação dada ao docente que atua nas EFAs brasileiras.

As noções de alternância, prática educativa e representações sociais constituíram, portanto, as referências teóricas centrais do estudo. Em relação à alternância, a descrição e análise das modalidades de sua organização nas diferentes experiências, representativas das vertentes brasileiras do Movimento Internacional das Maisons Familiares Rurales, evidenciou a complexidade e o caráter polissêmico deste conceito e das práticas que lhe são decorrentes (Silva, 2000). Quanto à noção de prática educativa (Postic, 1998), ela nos possibilitou evidenciar e valorizar o aspecto comunicativo e interacional da formação, com a articulação das noções de alternância e representações sociais. Por sua vez, a utilização da noção de representações sociais, desenvolvida por Moscovici (1961), permitiu revelar alguns elementos do campo representacional dos atores envolvidos nas experiências de formação em alternância, que servem como orientação das relações que ocorrem no interior das respectivas práticas educativas.

Em termos metodológicos, a relativa novidade das experiências de alternância no meio rural brasileiro e a ausência de estudos e análises sobre este fenômeno educativo, levou-nos a favorecer um contexto de descoberta. Neste sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa apresentou-se como apropriada para sondar e apreender este objeto “novo”, permitindo, mais que medir sua amplitude e confirmar sua universalidade, revelar suas singularidades. Assumir esta concepção metodológica de pesquisa implicou na adoção de procedimentos técnicos de coleta e análise de dados que possibilitassem apreender o fenômeno a ser estudado em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido é que utilizamos a técnica de triangulação de dados (Triviños, 1987) que, partindo do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma realidade social mais ampla, conjuga três dimensões analíticas na coleta e análise dos dados:

- Processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica, cultural e política dos atores, extraídos de produções acadêmicas e análises teóricas envolvendo a Pedagogia da Alternância; o Movimento das Escolas Famílias no Brasil e no mundo; a problemática da educação do campo e da agricultura familiar em nossa sociedade; etc.
- Elementos produzidos pelo meio dos atores sociais, extraídos de fontes documentais produzidas pelo movimento que articula as experiências das EFA's em Minas

Gerais, tais como: matérias de jornais; folderes; atas de fundação e de assembléias; estatutos; relatórios; projetos; folhetos de divulgação, etc..

- Processos e produtos centrados nos atores sociais, obtidos através de entrevistas junto aos monitores². Através desta dimensão analítica, buscamos identificar as representações sociais desses sujeitos sobre a alternância, o papel da escola, dos professores e dos alunos, de maneira a compreender os elementos que orientam suas práticas educativas.

A sistemática de análise dos dados, em sua fase mais sistemática e formal, consistiu na organização e análise de todas as informações obtidas através das fontes documentais e das entrevistas, visando tanto a reconstituição da trajetória histórica das Escolas Famílias em Minas, quanto a identificação e interpretação das representações apreendidas junto ao grupo de docentes. Na realização deste propósito, recorremos aos procedimentos técnicos do Método de Análise de Conteúdo, utilizando como referência básica as orientações desenvolvidas por Bardin (1977).

Uma Breve Caracterização das EFAs em Minas Gerais

A década de 80 marcou a consolidação das experiências das Escolas Família Agrícola no Espírito Santo e a sua expansão para outros estados brasileiros, dentre os quais, Minas Gerais. Neste contexto é que em 1983, no município de Muriaé, Zona da Mata Mineira, teve início o processo de criação da primeira Escola Família mineira, através da iniciativa de um grupo de pessoas vinculadas às Comunidades Eclesiais de Base da região, contando com o apoio da Prefeitura Municipal. Esta experiência inicial foi seguida pela criação, em 1990, da Escola Rural Padre Adolfo Kolping, no município de Formiga, que tinha como objetivo ser uma escola de alternância nos moldes preconizados pelo projeto Escola Família. Também em 1990, teve início o funcionamento da Escola Família Agrícola Chico Mendes, no município de Conselheiro Pena. Estas experiências iniciais, a despeito da falta de articulação entre elas e do fracasso enfrentado pelas duas primeiras escolas, foram seguidas de várias outras criações, caracterizando a década de 90 como um período fértil na implantação das EFA's em Minas Gerais. Assim é que, no momento atual, encontramos as experiências de formação em alternância presentes nas diferentes regiões do Estado, conforme ilustrado no Quadro 1.

² Na seleção dos docentes entrevistados, utilizamos a representatividade qualitativa dos grupos investigados, usualmente designada como amostra intencional (THIOLLENT, 1986).

Quadro 1 – Distribuição e Abrangência das EFA's em Minas Gerais

Região	Município Sede	Associação / EFA	Municípios - Abrangência	
Vale do Jequitinhonha	Comercinho	AEFACOM - Associação da Escola Família Agrícola de Comercinho	Comercinho e Salinas	
	Itaobim	AEFAMBAJE	Itaobim	
	Itinga	AEFA JACARÉ - Associação da Escola Família Agrícola de Jacaré	Itinga, Coronel Murta e Rubelita	
	Padre Paraíso	AEFAPPA - Associação da Escola Família Agrícola de Padre Paraíso	Padre Paraíso	
	Turmalina		ASFAT - Associação de Apoio a Escola Família Agrícola de Turmalina	Turmalina, Minas Novas, Chapada do Norte, Botumirim e Veredinha
			ACERT - Associação do Centro de Educação e Arte de Turmalina	Turmalina
Virgem da Lapa	MOPEFAV – Movimento Pró Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa	Virgem da Lapa, Berilo, Minas Novas, Cel. Murta, Francisco Badaró, Jenipapo, Araçuaí e Chapada do Norte		
Vale do Mucuri	Pavão	AEFAPOL - Associação da Escola Família Agrícola do Povoado de Limeira	Pavão, Novo Oriente e Teófilo Otoni	
Vale do Rio Doce	Conselheiro Pena	AEFA CHICO MENDES - Associação da Escola Família Agrícola de Chico Mendes	Conselheiro Pena, Alvarenga e Santa Rita do Ituêto	
Triângulo Mineiro	Campo Florido	Campo Florido	Campo Florido	
Zona da Mata	Jequeri	AEFAJ - Associação da Escola Família Agrícola de Jequeri	Jequeri, Amparo da Serra, Oratório, Acaiaca	
	Sem-Peixe	AEFAC - Associação da Escola Família Agrícola Camões	Sem Peixe, Abre Campo, Ponte Nova, Dom Silvério	
	Acaiaca	AREFAP - Associação regional EFA Paulo Freire -	Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Guaraciaba, Barra Longa, Mariana, Ponte Nova e Piranga.	

Na sua maioria, as Escolas Família Agrícola encontram-se localizadas no Vale do Jequitinhonha, região que concentra os maiores índices de pobreza de nosso Estado e que, historicamente, têm sido castigada pela seca e pelo desenvolvimento desigual da agricultura.

Atualmente, as 12 Escolas Famílias mineiras atendem em torno de 1478 alunos, envolvendo indiretamente, no seu projeto educativo, uma média de 2150 famílias de agricultores em 240 comunidades rurais de 43 municípios. Em média, cada escola atende 110 alunos, na sua maioria filhos de pequenos agricultores, de meeiros, de assalariados agrícolas e de assentados rurais. Apenas um pequeno percentual, em torno de 5%, são jovens oriundos de famílias de médios agricultores.

O número de monitores envolvidos nas experiências educativas das Escolas Família Agrícola em nosso Estado encontra-se, atualmente, em torno de 109 profissionais que atuam no ensino médio e fundamental, sendo 55% do sexo masculino e 45% do sexo feminino. A formação profissional desses monitores é bastante diversificada, variando entre as áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Agrárias. A maioria dos monitores apresenta uma formação em nível médio, sendo que apenas 41% possuem nível superior.

O sistema de ensino adotado pelas EFAs em Minas Gerais varia, em função do tipo de reconhecimento obtido pelos seus cursos junto à Secretarias de Estado da Educação. Assim, nos cursos reconhecidos como cursos regulares, como nas EFA's de Turmalina, Pavão e Conselheiro Pena, o sistema de ensino é o seriado. Nos cursos reconhecidos como ensino de suplência, como nas EFA's de Itinga, Sem Peixe e Virgem da Lapa, o sistema é o multiseriado, sendo o critério de ingresso dos alunos a idade acima de 14 anos. Nos cursos do ensino fundamental, o ritmo de alternância adotado é de uma semana na EFA e uma semana no meio familiar, à exceção das EFA's de Turmalina e de Sem Peixe, em que o ritmo é de quinze dias na escola e quinze dias na propriedade.

Quanto à sustentabilidade das Escolas Família, o seu financiamento é fruto de negociações entre as Associações das Escolas com os poderes públicos, seja em nível estadual e/ou municipal, na qual as EFAs têm buscado garantir uma autonomia do projeto pedagógico e gerencial de cada escola. Em nosso Estado registra-se uma reduzida participação do governo do Estado, sendo as Prefeituras Municipais as parceiras que colaboram com o montante maior de recursos. Em outros Estados, como o caso do Espírito Santo, existe uma grande participação do governo estadual, em que,

através de um convênio firmado com entidade responsável pela coordenação político-pedagógico das EFAs capixabas, o Estado repassa recursos para contratação e capacitação dos monitores. Existe, ainda, situações como a de Rondônia, em que são os agricultores que mantêm 60% dos recursos de manutenção das EFAs. A situação ideal de sustentabilidade das EFAs, considerada pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), é de uma divisão de despesas em que 50% seja de responsabilidade das Prefeituras Municipais, 20% das Associações das escolas (ou seja, dos agricultores) e 30% de recursos vários. Atualmente vem sendo realizado um estudo neste aspecto pela UNEFAB.

Congregando todas as Escolas Família Agrícola de Minas Gerais, a Associação Mineira das Escolas Família Agrícola – AMEFA, foi criada em 1993, com objetivo de representação das EFAs em todos os níveis, articulando ações e programas de melhoria das escolas e do Movimento, garantindo a fidelidade aos princípios básicos da proposta educativa, zelando pelo seu desenvolvimento e promovendo o intercâmbio e a união entre todas as escolas. Na realização de seus objetivos a AMEFA conta com o apoio da UNEFAB e da Equipe Pedagógica Nacional, responsável pelo estabelecimento das diretrizes gerais para a formação pedagógica nos diferentes níveis.

Representações, Práticas e Identidade – Um olhar sobre as Escolas Família Agrícola em Minas Gerais

A análise do conjunto das representações sociais que povoam o universo dos monitores das EFA's mineiras nos coloca frente a um mosaico de contornos variados e de formas multifacetadas. Mergulhar neste universo simbólico nos possibilitou apreender, na riqueza e diversidade dos seus elementos, algumas unidades que, articuladas, orientam as compreensões dos monitores sobre os sentidos atribuídos à formação em alternância, à escola e aos diferentes papéis que seus atores assumem nessa dinâmica educativa. É na exploração desses significados desvelados que buscamos, presente trabalho, caracterizar as práticas educativas implementadas pelas EFA's e que, compartilhadas, concorrem para sustentar a identidade do movimento em nosso Estado.

A representação de alternância, que é ancorada no movimento físico realizado pelo aluno na sucessão de períodos entre o meio escolar e o meio familiar, constitui o eixo central em torno do qual os monitores desenvolvem suas concepções sobre as finalidades dessa modalidade de formação. Destas concepções, emergem duas lógicas

centrais: de um lado, uma lógica que associa alternância a uma pedagogia da prática cuja ênfase é a aplicação dos conhecimentos escolares no meio familiar, vinculando assim o conteúdo da aprendizagem com a realidade de vida dos jovens; de outro lado, a idéia de uma pedagogia da troca que, apesar de indicar o envolvimento da família na dinâmica escolar, enfatiza a troca de conhecimentos e experiências entre monitores e alunos.

Em comum, são representações que, evidenciando as finalidades sócio-pedagógicas da alternância, associam as seqüências de formação na escola e na família a um processo de aprendizagem construído a partir do movimento teoria-prática. Elas explicitam, assim, uma concepção de formação que se desenvolve na dinâmica das seqüências entre o meio escolar e o meio familiar, com a escola sistematizando e valorizando os conhecimentos oriundos da realidade sócio-econômica dos alunos e as famílias fornecendo os conteúdos de base do processo de escolarização, cujo objetivo orienta-se, em última instância, para a aplicação prática no meio familiar dos conhecimentos desenvolvidos no meio escolar.

Este sentido pragmático atribuído à alternância permeia também as representações dos monitores sobre a escola que, no conjunto, convergem para um aspecto comum: a valorização da EFA como espaço de formação escolar que, valorizando a realidade e a cultura do campo, tem o papel de formação de sujeitos críticos e participativos no processo de busca das transformações necessárias ao meio rural.

De uma forma geral, os princípios de uma formação orientada para o exercício da cidadania, baseada no estímulo e animação ao jovem para sua permanência no campo, assim como uma preocupação de qualificação profissional adequada, são elementos que encontram-se associados nas representações dos monitores sobre o papel da escola. No conjunto, são representações que revelam a situação de marginalização do meio rural em nossa sociedade, sobretudo na dimensão sócio-educacional. Expressando a realidade de abandono da educação no campo – insuficiência de escolas, condições precárias de infra-estrutura, professores sem qualificação, currículos inadequados – estas representações denunciam a presença de uma escola e uma educação divorciada dos interesses e necessidades da população rural e que historicamente tem sido um forte instrumento de estímulo ao êxodo e à evasão de muitos jovens para os centros urbanos. Se contrapondo a essa perspectiva, as lógicas construídas pelos monitores enfatizam as EFA's como uma escola preocupada com a fixação do jovem no campo, estimulando-o

tanto para uma atuação mais qualificada na agricultura assim como para inserção comunitária mais comprometida com a transformação do meio rural. Esses são valores que, compartilhados conferem uma das singularidades das identidades das EFA's em nosso estado. Um outro traço identificado é na dinâmica do processo de escolarização realizada na sucessão de períodos na escola e na família, a configuração de novas práticas educativas que investem os seus atores de novas funções e novas responsabilidades.

A vivência dos alunos no sistema de internato e/ou semi-internato, constitui uma característica compartilhada pelas EFA's analisadas que, por sua vez, colabora para fundamentar a emergência de novas representações sobre os papéis desempenhados pelos monitores e alunos na dinâmica da alternância. Enquanto um princípio original desta pedagogia, a vivência em internato durante a semana em que o aluno fica no meio escolar tem como pressuposto que a vida tem o valor de educação, de reflexão, de formação. A ruptura, o distanciamento do meio de vida constitui, assim, uma estratégia educativa para propiciar aos jovens uma melhor percepção e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a sua realidade, estimulando uma nova visão do contexto familiar, da propriedade e das questões cotidianas presentes no seu meio sócio-econômico, que passam assim a constituir objetos da formação (Rouillier,1980). A aprendizagem da vida em grupo é um elemento de valoração das experiências de formação em alternância pelos monitores, que consideram a descoberta pelo aluno das regras elementares de convivência e o desempenho das diversas tarefas exigidas na manutenção do internato como situações educativas que favorecem o desenvolvimento da responsabilidade do jovem. Além disto, como são atividades e tarefas realizadas em equipes, elas favorecem também o estabelecimento de um clima de trabalho e de solidariedade entre os participantes da dinâmica escolar. Nesse sentido, essas tarefas executadas, assim como as vivências em sala de aula, os momentos das refeições, dos jogos, das atividades de lazer e recreação são considerados situações que contribuem para favorecer momentos e modalidades diferentes de encontros e interações dos alunos entre si e dos alunos com os monitores. São situações que estimulam, assim, o diálogo, um clima de amizade e confiança, ampliando as relações entre monitores e alunos e contribuindo para a criação de um ambiente educativo favorável no cotidiano escolar das experiências de alternância. Na organização e condução dessa dinâmica educativa inerente ao sistema de internato cabe destacar a importância e a natureza do papel polivalente desempenhado

pelos monitores, especialmente sua atuação no acompanhamento dos alunos durante o período de sua permanência no meio escolar.

Essa responsabilidade educativa dos monitores, de orientação e acompanhamento dos alunos nas vivências em grupo, implicando uma atuação em diversos planos e várias funções, constitui um dos traços essenciais que, na representação dos entrevistados, fundamenta a identidade do monitor, diferenciando seu papel em relação ao professor tradicional. Numa perspectiva geral, sobretudo nas interações decorrentes do cotidiano do internato, a figura do monitor é percebida pelas suas aptidões de acompanhamento e de disponibilidade de relações pessoais com os alunos. E aqui cabe destacar que em todas as EFA's analisadas, observamos a existência de um ambiente educativo extremamente positivo, em que as interações ocorrem em um clima de amizade, alegria e descontração. As atividades de grupo, as experiências extra-sala de aula, a convivência intensa constituem, inegavelmente, fatores facilitadores de uma maior interação entre monitores e alunos que estimulam a construção de relações educativas mais afetivas e pessoais. É desse contexto relacional, marcado pelo afeto, confiança e amizade, que emergem as representações do papel do monitor como sendo de acompanhamento e de orientação, associando este papel à imagem de pai, amigo, irmão mais velho. Estas imagens de monitor-pai e monitor-amigo, revelam, em comum, traços de uma afetividade orientando as relações educativas no meio escolar, sobretudo nas interações ocorridas extra-classe.

Na perspectiva de uma atuação pedagógica, especificamente no espaço da sala de aula, as representações construídas pelos monitores ancoram-se numa lógica que ressalta o papel de orientação/acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem. Todavia, no conjunto das escolas analisadas, o sentido atribuído à essa orientação emerge sob diferentes perspectivas, revelando posturas pedagógicas também diferenciadas do monitor: de posturas mais tradicionais à posturas mais dialógicas. Enquanto as posturas tradicionais revelam uma concepção de monitor como sendo o elemento central no processo de transmissão do conhecimento, favorecendo, assim, uma associação mais direta do monitor com a imagem do professor tradicional; as posturas mais dialógicas revelam uma concepção do monitor como sendo o mediador, o facilitador do processo ensino-aprendizagem, favorecendo assim uma associação da imagem do monitor à de um educador.

Nesta perspectiva, que enfoca o papel do monitor como educador, é possível identificar a presença de concepções em que o monitor se representa como orientador

auxiliar no processo de sistematização e produção de conhecimentos. Na construção dessa auto-representação, eles afirmam que a distinção entre monitor e professor é mais complexa que apenas uma questão de terminologia. Tendo como referência o princípio proposto pela pedagogia da alternância, de que é a vida quem ensina, os monitores destacam que, na dinâmica de formação baseada na sucessão de períodos no meio familiar e no meio escolar, o papel do professor deixa de existir para ceder lugar à idéia de monitor, como sendo o responsável pela organização e articulação das atividades e conteúdos decorrentes das vivências e aprendizados dos alunos nos dois meios da formação. Nesse sentido, a verdadeira competência do monitor não seria resultante apenas de uma soma de saberes acadêmicos ou de especializações técnicas, mas sobretudo de uma postura na mediação pedagógica e de uma polivalência sobre planos e atividades diversas.

Todavia, essas representações não são hegemônicas no universo dos monitores das EFA's mineiras. Elas coexistem com aquelas representações que, a despeito de suas especificidades, associam o papel do monitor à figura do professor tradicional, em que a ênfase é colocada na responsabilidade do profissional no processo de transmissão dos conteúdos escolares, sejam eles de natureza teórica ou prática. São representações que explicitam uma tendência ainda bastante presente nas experiências de alternância: a centralidade do monitor no processo de transmissão do conhecimento e a superioridade do seu saber frente aos conhecimentos dos outros atores envolvidos no processo da formação. Assim, apesar da presença de representações sobre a alternância como uma pedagogia da troca de conhecimentos, as concepções que afirmam a necessidade de integrar no processo de formação dos jovens o saber acumulado nas vivências das famílias dos agricultores ainda não são majoritárias nas representações dos monitores.

Essa pouca valorização das experiências sociais e dos saberes dos agricultores sinaliza, por sua vez, a presença de representações que, em última instância, concebem que o conhecimento, o saber e a educação somente podem ser transmitidas por profissionais especializados, favorecendo assim um certo desprezo pelas formas de conhecimentos não-escolares. Neste sentido, o perfil sócio-profissional dos monitores das EFA's mineiras, a ausência de experiências anteriores na pedagogia da alternância, além do fato de serem relativamente recentes os processos sistemáticos de capacitação destes profissionais em nosso Estado, são alguns dos fatores que encontram-se associados orientando essa representação construída pelos monitores. Um outro aspecto que tende a reforçar essa associação entre atuação do monitor com o professor

tradicional é a semelhança de uma atuação que acaba por ficar mais restrita ao meio escolar. Cabe ressaltar, todavia, que a ausência de uma inserção sistemática dos monitores no cotidiano de vida e de trabalho dos alunos não deve ser considerada decorrente de questões subjetivas, pessoais, envolvendo uma opção e/ou disposição desses profissionais para um maior envolvimento no meio familiar. Ao contrário, essa característica da prática educativa das Escolas Família é determinada muito mais pela concepção estrutural e princípios que fundamentam a organização escolar implementada originalmente pelo movimento das EFAs em nossa sociedade. A presença contínua de alunos em sessões de alternância no meio escolar; o número excessivo de alunos atendidos por turmas, a abrangência regional das escolas em nosso Estado são, entre outros, fatores estruturais que inviabilizam uma inserção efetiva e sistemática dos monitores no meio familiar. E esse aspecto revela um dos grandes desafios colocados para as Escolas Família na implementação dos princípios de uma verdadeira pedagogia da alternância.

Aliás, cabe ainda destacar que o acompanhamento das seqüências no meio familiar é considerado pelos defensores da pedagogia da alternância como sendo a etapa mais importante no processo de uma formação em alternância (Gimonet, 1985; Bachelard, 1994; Malglaive, 1992). Existe um consenso entre eles de que essa inserção dos monitores no meio familiar constitui um meio por excelência de estabelecer uma melhor articulação entre os dois momentos da formação, na medida em que a exploração das vivências e práticas do aluno no meio familiar possibilita uma melhor adequação e planejamento das atividades e conteúdos a serem desenvolvidos no meio escolar. Nesse sentido, o acompanhamento aos alunos no meio familiar, o conhecimento de suas condições de vida e de trabalho, a percepção de suas dificuldades e potencialidades são fatores que favorecem aos monitores a construção de uma didática que tenha realmente suas raízes na realidade. Todavia, a contradição vivenciada pelos monitores frente ao reconhecimento deste princípio e as dificuldades enfrentadas para uma inserção sistemática no meio familiar favorece com que ocorra, no universo das escolas analisadas, um deslocamento da ênfase na presença do monitor na realidade de vida dos alunos para uma super-valorização dos instrumentos pedagógicos da alternância. Sob esta lógica é que emerge o consenso, entre os monitores entrevistados, tanto na indicação dos instrumentos da pedagogia da alternância como sendo o elemento característico da prática pedagógica das EFA's, quanto na representação do papel do aluno em imagens de protagonista central e elo de ligação no processo de formação. É

nesta conjugação da atuação do aluno e da aplicação/utilização dos instrumentos pedagógicos, sobretudo o Plano de Estudo, que, na concepção dos monitores, ocorre a superação da limitação decorrente das ausências no meio familiar, garantindo, assim, uma articulação mínima entre os momentos da formação no meio escolar e no meio familiar.

Ainda enfocando as representações construídas pelos monitores sobre a atuação dos alunos no processo de formação em alternância, a idéia de elo de ligação emerge essencialmente em termos de aplicação prática no meio familiar dos conhecimentos originados no meio escolar. Um elemento dominante nessas representações é a implicação do aluno no seu processo de formação. Assim, além de ser responsável por estudar, prestar atenção, ser interessado, entre outros, cabe ao aluno também uma responsabilidade na construção da mediação pedagógica entre o meio escolar e o meio familiar. Não há dúvidas que os questionamentos, dúvidas e interrogações dos jovens fomentam o diálogo e o debate, favorecem uma melhor comunicação e trocas entre todos os atores implicados na alternância, contribuindo assim para o estabelecimento de um processo de aprendizagem conjunta. Todavia, o aluno não pode ser considerado o único responsável pela mediação entre meio escolar e meio familiar. Concentrar essa responsabilidade em suas mãos e ainda lhe atribuir o principal papel na condução de um projeto de formação é repassar a um adolescente excessiva carga de responsabilidade.

Se, por um lado, a perspectiva de aplicação dos conhecimentos no meio familiar repousa no princípio comum da alternância como estratégia de envolvimento da família no processo de aprendizagem, por outro lado, a compreensão do meio familiar como espaço de aquisição de conhecimentos, como fonte de aprendizagem de experiências sociais e culturais é, conforme explicitado anteriormente, uma tendência ainda marginal nas representações dos monitores. A tendência dominante é de reproduzir o discurso da teoria na escola e a prática na família, em que além de dicotomizar a relação teoria-prática, acabam por privilegiar nesta dinâmica as atividades de natureza práticas no processo de formação. Esta perspectiva ancora-se na compreensão desenvolvida pelos monitores de que a aprendizagem é um processo de natureza essencialmente empírica, ou seja, que o aluno aprende é na prática. Nesta representação, comum ao conjunto dos monitores das EFA's, mesclam-se elementos de valorização tanto dos conteúdos da realidade de vida dos alunos orientando o processo de formação quanto do nível de envolvimento, motivação e interesse necessário à atuação do aluno na dinâmica pedagógica da alternância.

Considerações Finais

A ênfase na natureza empírica da aprendizagem, a valorização de uma postura ativa e participativa do aluno, a integração de conteúdos da realidade de vida dos jovens no processo de formação, o reconhecimento do papel social da escola, são características das práticas educativas que, aliadas às concepções que ainda centram no monitor a responsabilidade no processo de transmissão do conhecimento, que pouco valorizam as experiências sociais e dos saberes dos agricultores, entre outras, revelam a existência de certos descompassos e contradições das práticas gestadas no interior das experiências educativas de alternância em nosso Estado. Todavia, apesar dessas contradições, limites e especificidades, são experiências de formação em alternância que têm buscado, nos seus diferentes contextos e sob diferentes finalidades, implementar uma pedagogia adaptada e específica à formação dos jovens que vivem e trabalham no campo. São experiências que revelam, nas representações de seus atores e nas práticas decorrentes, o desejo e o compromisso de construção de uma escola e uma educação específica e diferenciada que, enraizada na cultura do campo, contemple no processo de formação os valores, as concepções e os modos de vida dos grupos sociais que vivem no meio rural. Uma escola e uma educação que sejam também instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Enfim, uma escola e uma educação que contribuam na formação humana, emancipadora e criativa da pessoa, orientados por princípios de justiça e solidariedade.

Na base dessa construção encontra-se, todavia, o desafio de superação de velhas representações que têm orientado muitas das concepções presentes no universo das experiências de alternância. Sobretudo aquelas que, estabelecendo uma divisão rígida entre quem educa e quem aprende, reforçam a dicotomia entre saber e ignorância. Os avanços das ciências da educação, assim como as reflexões em torno da alternância, têm evidenciado a necessidade de revisão quase que integral dessas concepções que têm aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas. Nesse sentido, o desafio é romper com essa visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige

sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira formação em alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Assim, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares. A inclusão efetiva de todos os atores pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre os atores na implementação de uma verdadeira parceria. A noção de parceria aqui assume o sentido apresentado por Clénet e Gérard (1994) cuja idéia central é de partilha do poder da formação, numa dinâmica de complementariedade das diferenças, em que cada ator tem o seu lugar, nas condições, funções e poder que lhe são próprios.

Nesse processo é que se insere o verdadeiro sentido da Associação existente em cada escola que propõe a formação em alternância. Como espaço de expressão e de exercício da prática do poder de formação, a Associação não se limita a uma simples estrutura jurídica e administrativa, ela deve se constituir num canal efetivo de participação das famílias, individual e coletiva, na gestão da escola e do seu projeto pedagógico. Associação e participação comunitária constituem, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio-econômico, cultural e político da escola e na articulação com as organizações, entidades, movimentos e lutas presentes na realidade local, orientados para a construção de um projeto não apenas do futuro dos alunos, mas também da região. São os elementos desse contexto sócio-econômico, cultural e político que devem subsidiar o processo de formação na sua totalidade. É por esta razão que Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos sociais. É, portanto, nessa articulação entre escola,

famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma verdadeira Pedagogia da Alternância.

Sem dúvida, esta não é uma construção fácil, muito menos simples. Trata-se de um processo complexo, multidimensional, que implica opções e responsabilidades políticas, econômicas, epistemológicas; que exige disposição do conjunto dos atores, além de energia, trabalho e, sobretudo, tempo para que possa se realizar de maneira construtiva, de maneira que o resultado seja um projeto comum. Nele, as definições, problematizações e respostas são construídas no confronto das lógicas, saberes e interesses diferentes e divergentes que embasam o projeto comum. Sem dúvida, conforme ressaltam Clénet e Gérard (1994), não é da homogeneidade que nascem as tensões e os conflitos que permitem a criação do novo, e sim da heterogeneidade, da diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J-C. **Les représentations sociales: aspects théoriques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

FONSECA, M.T.L. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio: Desafios e Reflexões**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GIMONET, J-C. **Alterance et relations humaines**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.

JOVECHELOVITCHS, S & GUARESCHI, P (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

RODRIGUES, J. A. **Ecoles Familiales Agricoles – Um modèle de développement pour le milieu rural**. Mémoire – Université Catholique de Louvain-la-Neuve, 1999.

ROUILLIER, R. **Formation d'Adolescents et Alternance**. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1980.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, L. H. **Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância – Representações Sociais e Educação**. Tese de Doutorado, São Paulo/SP:PUC, 2000.

_____. **Representações Sociais e Educação: Refletindo Sobre as Possibilidades da um Diálogo**. Psicologia em Estudo.(Universidade Estadual de Maringá) – vol. 3 – Maringá, PR – Brasil, 1998 – semestral. p. 105-124.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância**. Coleção Francisco Giusti, Gráfica Mansur Ltda, 1995.