

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: OS CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA NO BRASIL E A AGRICULTURA FAMILIAR FRENTE À GLOBALIZAÇÃO NO CAMPO

PEDAGOGY OF ALTERNATION: FAMILY TRAINING CENTERS FOR ALTERNATION IN BRAZIL AND FAMILY AGRICULTURE AGAINST GLOBALIZATION IN THE FIELD

^{1,2,3}Severina Alves de ALMEIDA (Sissi), ¹Rosineide Magalhães de SOUSA, ³Ângela Maria SILVA, ⁴Jeane Alves de Almeida, ⁵Alexandra Cristina ANDRADE

¹Universidade de Brasília UnB, ²Universidade Federal do Tocantins UFT, ³Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT, ⁴Universidade Federal do Sul da Bahia, ⁵Escola Estadual Paulo Freire – MT

Resumo

Historicamente a educação brasileira enfrenta períodos cíclicos entre uma e outra ação do poder público, sendo a educação do campo a mais vulnerável. Evidente está que não é por falta de alternativas que o analfabetismo impera ruidosamente silencioso, mesmo que seja com uma nova terminologia como é o caso do “analfabetismo funcional”. Nesse cenário surge a Pedagogia da Alternância, uma proposta pedagógica diferente de tudo que se propaga através das instâncias governamentais, mas, conforme pudemos constatar ao longo deste trabalho apresenta-se impregnada de utopia e esperança, pressupostos caros para aqueles que se encontram comprometidos com um Brasil mais humano. Assim, ancorados por teóricos como João Batista Pereira de Queiroz e Lourdes Helena da Silva, dentre outros não menos importantes, discorreremos sobre a importância dos Centros Familiares de Formação por Alternância no contexto da globalização. Entendemos, assim, que um dos mais sérios desafios que se apresentam nessa arena de lutas é produzir um conhecimento capaz de despertar nos homens e mulheres do campo a consciência crítica para entender, por exemplo, que os “Cinturões verdes” e sua monocultura exportadora, constituem-se como fatores de desagregação e exclusão social. Ademais, a alternância dessa modalidade pedagógica possibilita uma educação integral (holística), fruto da criação (autopoiese) de seus interlocutores, aproximando-se daquilo que o eterno Mestre Paulo Freire idealizou, ou seja, uma educação que transforma seres inacabados em cidadãos plenamente emancipados.

Palavras Chave: Pedagogia da Alternância; Centros Familiares de Formação por Alternância; Educação do Campo.

Abstract

Historically the Brazilian education faces cyclical periods between each action of the government, and education of the most vulnerable field. Is evident that it is not for lack of alternatives that illiteracy prevails loud quiet, even with a new terminology such as the “functional illiteracy”. In this scenario arises Pedagogy of Alternation, a different pedagogical proposal for all that spreads through government bodies, but as we have seen throughout this paper presents steeped in utopia and hope, dear assumptions for those

who are committed to a more humane Brazil. Thus, anchored by theorists such as John the Baptist Pereira de Queiroz and Lourdes Helena da Silva, among other no less important, carry on about the importance of Family Training Alternating centers in the context of globalization. We believe, therefore, that one of the most serious challenges facing this arena of struggle is to produce a knowledge capable of awakening in men and women from the countryside critical awareness to understand, for example, that the “green belts” and its export monoculture, constitute as factors of desegregation and social exclusion. Moreover, switching this pedagogical model allows a comprehensive education (holistic) is the creation (autopoiesis) of their interlocutors, approaching what the eternal Master Paulo Freire envisioned, ie an education that transforms unfinished beings fully responsible citizens.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Family Training Centres Alternating. Rural Education.

INTRODUÇÃO

Atualmente os sistemas educacionais no Brasil encontram-se no contexto daquilo que Moacir Gadotti chama de explosão descentralizada, ao mesmo tempo em que estão sob a égide da globalização. Sinergicamente, os acontecimentos impulsionados pelas NTCIs - Novas Tecnologias de Comunicação e Informação - se propagam de forma volátil, ignorando fronteiras e destruindo identidades. Nesse campo de lutas a educação e a cultura são diretamente afetadas, enfrentando o desafio de transformar informações em conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação formal, aquela ofertada nas escolas, que tem como finalidade a sistematização do saber historicamente construído, precisa se munir de referenciais que possibilitem um posicionamento crítico frente a uma situação em que tudo converge para determinismo e fatalismo. Afinal, homens e mulheres, visivelmente alienados, se prostram diante da globalização como se esta fosse “o máximo”, quer por comodismo, quer por necessidade de se fazer aceitar numa sociedade ideologicamente consumista, ou, simplesmente, porque acreditam ser esse o único caminho ao seguir.

Nesse cenário em que se contrapõem con-

flitos e consensos, a Educação, encontra na Revolução Francesa o seu sustentáculo ideológico, assumindo o contorno de um processo intersubjetivo, ao mesmo tempo em que busca os mecanismos capazes de garantir sua independência em relação ao estado de subordinação no qual se encontra.

Nesse sentido, neste trabalho exploramos as ações da “Pedagogia da Alternância” como proposta pedagógica para a Educação do Campo, entendendo que esta sofre as consequências da globalização que se encontra presente também no campo, como é o caso, por exemplo, dos “cinturões verdes”, agricultura em grande escala voltada para o cultivo de um único produto, visando exclusivamente ao mercado externo.

Para isso, organizamos o texto que discute, inicialmente, o contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, enfatizando a questão agrária. A seguir discutiremos sobre alguns conceitos acerca da Pedagogia da Alternância enfatizando suas origens e alguns contornos teóricos. Em seguida refletiremos sobre a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica capaz de promover a formação holística do homem do campo. Os Centros Familiares de Formação por Alternância, a Agricultura Familiar e a Pedagogia da Alternância, sendo esta entendida como a possibilidade de uma

Educação holística e autopoietica, são a pauta das argumentações que seguem. Ao final, avaliamos o que foi discutido para que se proceda ao que chamamos de “Uma Educação do Campo Holística e Autopoietica”, mencionando a educação proposta por Paulo Freire, visando a enfrentar o processo de exclusão social promovido pela globalização⁶.

1. Educação Rural e Educação do Campo no Brasil: Breve Histórico

O sistema educacional no Brasil, notadamente as políticas públicas no que concerne à Educação do homem do campo, reflete uma política alheia aos anseios de uma enorme parcela da população, florescendo no período colonial e estendendo-se até os dias atuais. Ademais, as mazelas e as injustiças sociais que coexistem, alimentando-se do descaso e da falta de seriedade dos mantenedores da (des)ordem social vigente, têm suas raízes no ruralismo pedagógico dos anos que compõem a República Velha (1889/1930), conforme Sergio Celani Leite (2002).

Retrocedendo um pouco mais na história do Brasil, fazemos uma parada rápida na estação “Brasil Colonial” e as políticas de distribuição de terras naquilo que ficou conhecido como “Capitanias Hereditárias”. Assim será possível clarear nossa mente acerca dos acontecimentos que ainda hoje, queiramos ou não, estão presentes de modo insofismável, uma vez que a cultura do latifúndio, da monocultura, da prioridade aos mercados externos e da exploração de um solo que é esgotável, ameaçam a vida em todas as suas possibilidades. Afinal, se nossas escolas ensinam que as ações dos homens que construíram a história do Brasil, vistas sob o ponto de vista do colonizador, são atos heróicos, inculcando na mente e corações de nossas crianças uma pseudo-educação, o grande desafio que se nos apresenta é o de buscar atuar na contra-mão dessa via de acesso,

ou seja, desmistificar o arsenal de mentiras que se difunde oficialmente através de um material didático a serviço de um currículo voltado para os interesses das ações neoliberais.

Leite (2002 p. 28) adverte que a “República Educadora” estabeleceu a educação escolar como suporte para o progresso, impulsionando-o, criando no seio da sociedade brasileira um projeto de vida, uma utopia, sendo mesmo um meio para que o país se consagrasse como uma Nação em evidência no cenário internacional. Desta feita o autor admite surgir o “Ruralismo Pedagógico”, propondo que esta seria uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo.

Com efeito, sinergicamente manifestava-se a ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes da vida campesina e bucólica, mascarava sua preocupação maior: “esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo urbano, isso principalmente por parte dos agro-exportadores” (LEITE, 2002 p. 28). Ademais, o ruralismo se manifestou também mediante a ação de alguns segmentos das elites urbanas, as quais buscavam, mediante a fixação do homem no campo, se livrar do incômodo da presença destes na cidade, sendo este um espaço de segregação.

Ainda para esse autor,

[...] O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agro exportador é que a escolaridade, de maneira geral, tomaria posições mais arrojadas (LEITE, 2002, p. 29).

⁶ A globalização deve ser vista como uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado, apontam J. C. Libâneo e J. F. Oliveira (1998).

Nesse contexto se estabeleciam tendências de uma corrente pedagógica conhecida como “Escola Nova”, o que repercutia também nas políticas públicas voltadas para a escolarização no campo, promovidas por inclinações sociais e políticas advindas das reivindicações que surgiam nas urbes na década de 20 do século passado.

2. Escolarização rural no período que compõe o “Estado Novo” (1930/1945)

Segundo Leite (2002), nesse período nada aconteceu que modificasse substancialmente o cenário anterior. Aliás, esse momento da história do Brasil encontra-se estreitamente vinculado às políticas totalitárias de Getúlio Vargas, com repercussões nos sistemas educacionais. Como muito bem nos lembra Leite (2002), as proposições getulistas do Estado Novo mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolarização, com ênfase nos níveis primário e secundário e no desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares. Era uma política que priorizava o tecnicismo, visando a atender às carências de uma sociedade urbana e industrial que se firmava na busca de alternativas à escassez de produtos manufaturados, consequência da Segunda Guerra Mundial.

3. Período de 1945 a 1964

Nessa fase se vivenciou um intervalo entre uma ditadura e outra. Terminado o conflito na Europa, e em conformidade com a política externa sob a liderança norte-americana, foi criada no Brasil a CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, conforme Leite (2002), a qual tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais para o campo, mediante a criação de Centros de Treinamento para professores especializados que repassariam as informa-

ções técnicas à população rural - a realização de Semanas Ruralistas, incorporando debates, seminários e encontros, bem como a implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. O maior problema dessas ações foi a imposição de uma política vertical oriunda dos Estados Unidos, e que, necessariamente, não era boa para o Brasil.

Concomitantemente em 1948, sob o patrocínio da American International Association For Economic and Social Development (AIA) veio à tona, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde denominada Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Distrito Federal (EMATER), a qual, segundo Leite (2002, p. 33) “seria o embrião da Associação de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que foi criada em 21 de junho de 1956 e estava “incumbida” (aspas do autor) de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros”.

4. Educação Rural no contexto do governo militar: 1964 a 1985

Em se tratando da Educação Rural no contexto do governo militar constatou-se, segundo Leite (2002), uma ideologia no campo visando à substituição do professor(a) do ensino formal pelo técnico e extensionista, com total apoio dos Estados Unidos, ávidos em propagar sua função imperialista, ainda sob a indigestão da Revolução cubana em 1958, quando eles tiveram que conviver com o comunismo de Fidel Castro e seus fiéis colaboradores. “Centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira durante as décadas de 1960/70 teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo” (LEITE, 2002, p. 42-43).

Com efeito, mediante a ideologia dos militares e suas ações nada pacíficas, a escola no Bra-

sil sofreu novas alterações, sendo promulgadas as Leis 5.564/68 e 5.692/71, respectivamente, que orientavam a reforma do Ensino Superior e reestruturavam o Ensino Fundamental e o Secundarista.

Em um ambiente de profundas transformações, decorrente do regime político instalado no país pelas Forças Armadas, tem-se questionado, no tocante à escolarização, até que ponto houve, de fato, uma mudança no processo educacional com a promulgação dessas leis. Sabe-se, hoje, da necessidade que teve o regime militar de criar mecanismos sociais e políticos para manutenção de seus objetivos, e principalmente para a manutenção da ordem, os quais se tornaram em instrumentos de repressão e de limitação política (LEITE, 2002, p. 45).

Como bem sabemos, o regime militar foi, do ponto de vista da formulação de novos saberes, um dos mais recrudescentes com repercussões ainda nos dias atuais. A partir do momento que se instalou no imaginário de toda uma geração uma educação ideologicamente dual, isto é, quando se evidenciavam duas educações diferentes, uma para as elites e outra para os demais, a Educação Rural não se manteve alheia a tal situação. Ademais, a Lei 5.692/71 se apresentava totalmente distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro e não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações, nem tampouco cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional que visasse aos grupos campestres.

Em detrimento das ações propostas pelos governos dos militares, o que se sucedeu foi um analfabetismo anacrônico bem como uma gama sem precedentes de pessoas excluídas, e o chamado “Milagre Brasileiro”, *marketing* ideológico e político de um período que não deixou saudades. Atualmente, sob as orientações da atual da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 9394/96, as dimensões da problemática em volta da escolarização do campo se estendem, conside-

rando que, historicamente, a educação sempre foi sendo negada ao povo brasileiro, particularmente, ao homem do campo.

5. Educação Rural e Educação do campo: de 1985 aos dias atuais

Segundo Mary Rangel e Rosângela Branca do Carmo (2011, p. 211), com o crescente movimento pela democratização no Brasil na década de 1980, e apoiado no objetivo de erradicar o analfabetismo, que dava mostras de problemática “incurável” na sociedade brasileira, foram implantados projetos, com destaque para os “Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Educação Rural (EDURURAL)”.

As autoras recorrem a Leite (2002), argumentando que esse quadro da educação do campo permaneceu até o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), implementado para o período de 1980-1985, que propôs melhorias na condição de vida, de trabalho e de educação da população do campo, enfatizando a expansão do ensino fundamental e a redução da evasão e repetência escolar. Entretanto, algumas medidas cruciais para a implantação e fortalecimento de condições da educação do campo previstas nesse plano foram desconsideradas, como a formação dos professores para atuação no meio rural, a adequação do material didático e as necessárias melhorias das instalações físicas das escolas.

Iniciativas como o EDURURAL fundamentaram-se em princípios educativos de movimentos populares e receberam influências de teorias da aprendizagem com enfoque sociocultural. Observa-se, então, que o conceito de educação rural torna-se insuficiente para comportar a complexidade da educação destinada ao homem do campo. Nesse sentido, é importante, também, reconhecer as contribuições do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária,

em 1998, realizado em Luziânia, Estado de Goiás (RANGEL E DO CARMO, 2011, p. 211).

[...] a educação do campo incorpora, em sua concepção, seus fundamentos e seu significado, um projeto político-pedagógico de alcance amplo, que inclui, em suas motivações, as do MST, e encontra, hoje, crescente atenção nas discussões acadêmicas, movidas pelo interesse na promoção e reconhecimento do expressivo valor de homens e mulheres do campo, com especial atenção à garantia de seus direitos, como: valorização de seu trabalho; condições de vida cidadã; e educação que atenda aos seus interesses, mantendo-se o mesmo princípio de qualidade social e pedagógica proposta à educação do meio urbano (RANGEL E DO CARMO, 2011, p. 211).

6. **Pedagogia da Alternância: origem e contornos teóricos**

Teóricos como Lourdes Helena da Silva (2003) e Regina Arruda Dias (2006), afirmam que o termo alternância, que deriva do latim *alternare* é proveniente de *alter*, que significa outro e surgiu na França no final do século XIV. Contudo, “atualmente, em sentido geral, alternância significa a sucessão repetida no espaço ou no tempo, em uma ordem regular, dos elementos de uma série” (SILVA, 2003, p. 18). Essa autora admite que, presente em diferentes áreas do conhecimento humano, o vocábulo alternância apresenta diferentes significados, variando conforme a categoria abordada.

João Batista Pereira Queiroz (2006) admite que a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância surgiu na França na década de 1930 numa região conhecida como Lot-et-Garonne. Segundo o autor, passados dois anos de um trabalho em Sérignac-Péboudou, iniciou-se a primeira Casa

Familiar de Lauzun em 1937, a qual recebeu mais tarde o nome de Casas Familiares Rurais (CFRs), como resultado de um processo de organização, reflexão, algumas organizações, movimentos e pessoas.

Não obstante o termo alternância ter surgido na França cinco séculos atrás, sua introdução no léxico das ciências da educação ocorreu somente em 1973, por ocasião do Colóquio de Rennes, conforme Silva (2003). A autora cita Bourgeon (1979) e Gimonet (1984), argumentando que muito antes desta inscrição no registro da língua escrita, a alternância já constituía uma prática pedagógica presente na sociedade francesa. Ademais, a alternância pedagógica atualmente tem direito de citação e a autora traz admite que a alternância, no âmbito da pedagogia, não é uma novidade, na medida em que ela foi praticada desde tempos remotos e em diferentes lugares na França, sem que tenha sido designada como tal. Segundo Silva (2003, p. 19), “uma primeira tentativa de definição da noção de alternância nas ciências da educação coloca-nos frente a uma história que não é recente e a um emaranhado de produções que, ao longo deste ‘laborioso caminho’ criou um quadro bastante disforme e confuso de seu uso”.

Ainda buscando identificar os fatos que marcaram a trajetória do termo alternância como conceito pedagógico a autora lembra Girod de l’Ain (1982) considerando que a despeito do emprego corrente desse vocábulo na área educacional ter sido realizado somente em 1973, esta consagração legal foi sucedida de uma série de antecedentes históricos relacionados ao que ela denomina duas histórias sociolinguísticas: “Uma rural francesa, em referência às experiências da alternância das MFRs, e outra, tecnocrata e sueca, referindo-se aos fatos que marcaram o reconhecimento legal da alternância na área educacional, associados à figura do Ministro da Educação da Suécia” (Ibidem). A autora lembra que a década de 1980 marcou, na França, uma nova fase do conceito de alternância, que passou revestido de

um novo prestígio adquirindo popularidade nas esferas pedagógicas e políticas, inserindo-se em uma multiplicidade de domínios de aplicação e debates em que se discutiam seus efeitos e modalidades, analisando e dissecando as práticas existentes, interrogando, estabelecendo hipótese, enfim, teorizando-a.

Visando a diferenciar as múltiplas modalidades de alternância no campo educativo, Silva (2003) busca em Girod de l'Ain (1974), Bourgeon (1979), Malglave (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994), tipologias específicas a partir de diferentes critérios, seja de disjunção e difusão entre dois períodos da alternância, seja ao contrário, de articulação e unidade da formação entre os dois momentos. A autora conclui que apesar de cada autor utilizar termos próprios para definição das formas de alternância, as tipologias estabelecidas são bem semelhantes entre si. "O pioneiro nesta proposição de classificação foi Girord de l'Ain (1974) que, por ocasião do Colóquio de Rennes, apresentou dois modelos de alternância para caracterizar as pesquisas de articulação entre teoria e prática ou entre educativo e econômico" (SILVA, 2003, p. 27).

Para essa autora, estes modelos, por sua vez, são denominados de alternância externa e alternância interna e enquanto a primeira evoca essencialmente, na relação escola-empresa a anterioridade da atividade profissional, a segunda consiste na realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais no trabalho como pré-requisito para a formação. Ademais, apesar de esse sistema não ser recente, ele vem sendo ampliado nas últimas décadas em diferentes países, como é o caso do Brasil, dos EUA, da Inglaterra e da França.

7. **Pedagogia da Alternância: Formação Holística e Autopoiética do Homem do/no Campo**

Ao buscar a fundamentação teórica neces-

sária, e tendo em vista uma reflexão mais atenta sobre a Pedagogia da Alternância, aqui entendida como aquela que visa à educação integral do homem e da mulher do campo, atuamos movidos pela necessidade de entender esse projeto educativo. Isso porque, ao abordar essa temática, não o fazemos na condição de profundos entendedores de sua teoria, antes, fomos movidos pela necessidade de incorporarmos um elemento a mais na nossa formação acadêmica. Nesse sentido, e credenciados pelo corpo teórico em que nos apoiamos, aglutinamos os termos holismo e autopoiese à educação.

O que seria, então, uma educação holística e autopoiética, e como essa se identifica com a Educação do Campo? Não necessariamente nessa ordem, podemos identificar como um processo educacional holístico aquele que prima pelo resgate da dimensão ética no sentido mais amplo, e que consiste, segundo Roberto Crema (1989), num compromisso com a humanidade, com a preservação da natureza e com o estabelecimento de uma ação revolucionária entre homens, animais e plantas. Assim, o holismo traz uma proposta de vida integral, e na educação essa proposição se completa. Mas, afinal, o que vem a ser etimologicamente a expressão "holismo"?

Segundo Pierre Weil (1991) holismo vem de:

[...] Hólos, grego que significa inteiro, não fragmentado. Adjetivo ou substantivo, significa uma visão não fragmentada do real, em que sensação, sentimento, razão e intuição se equilibram, se reforçam e se controlam reciprocamente, permitindo ao homem uma plena consciência, a cada momento, de todos os fatores envolvidos em cada situação ou evento da sua existência, permitindo-lhe tomar a decisão certa, no momento certo, com sabedoria e amor espontâneos, o que implica a presença de valores éticos de respeito á vida

sob todas as formas [...] É uma visão na qual, paradoxalmente, não só as partes de cada sistema se encontram no todo, mas em que os princípios e leis que regem o todo se encontram em todas as partes (WEIL, 1991, p. 17).

Ora, ao nos determos sobre o que dizem alguns teóricos, Silva (2003), Queiroz (2006), Dias (2006) Araújo (2006), Jesus (2006) e Antônio Viana Filho et al, (2006), observamos que, o que aproxima a Pedagogia da Alternância de uma educação holística está no fato de aquela ser, por reiteradas vezes, apresentada por esses autores com uma proposta de formação integral do camponês, no âmbito pessoal, intelectual e profissional, e ter, como princípio, uma abordagem metodológica que prioriza a atuação autônoma e intersubjetiva de seus atores.

Quanto ao termo *autopoiese*, este é um neologismo que nos remete à idéia de *autoprodução*. O dicionário apresenta *poiese-poese* do seguinte modo: “[...] el. Comp. Pospositivo, do gr. *Poiesis*, eos, criação, fabricação, confecção; obra poética, poema, poesia” (Houaiss, 2001, p. 2246). Assim, quando pensamos em *autopoiese*, devemos pensar em uma espécie de motor interno ao sistema, que faz com que ele esteja em processo de produção. A palavra foi criada por Humberto Maturana, na tentativa de responder, em suas investigações, à pergunta: “O que é que começa quando começam os seres vivos sobre a terra, e que tem se conservado desde então?” (MATURANA E VARELA, 1997, p. 11). Observa-se, então, que está em jogo o processo de produção de vida, quando se relaciona o termo ao ser humano.

Processo de criação, de *autocriação*. Os autores referem-se, então, aos seres vivos como “[...] sistemas nos quais, seja em seu acontecer solitário de sua atuação como unidades autônomas ou no que se refere aos fenômenos da convivência com os outros, surgem e neles se dá em/e, através de sua relação individual, como entes au-

tônomos” (IBIDEM). Assim, uma educação *autopoética* se aproxima da Pedagogia da Alternância partindo do pressuposto de que esta se funde nas relações subjetivas, estabelecendo-se de forma independente e autônoma, num processo de *auto-produção*, favorecida pela criatividade de cada um em particular e do trabalho em equipe no geral, priorizando o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade (DIAS, 2006).

Com efeito, identificamos algumas aproximações entre os termos “*Holismo e Autopoiese*” e a Pedagogia da Alternância, por ser essa uma proposta pedagógica que gera uma educação em que homens e mulheres conhecem, relacionam e integram elementos de sua cultura, ancorados por princípios que possibilitem promover em educandos e educandas uma formação que se *auto-organize* em torno dos quatro pilares da educação do futuro propostos por Jacques Dellores (2000), quais sejam: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender viver juntos e aprender a fazer. São, portanto, esses elementos que nos levam a parafrasear em torno da Pedagogia da Alternância como sendo uma pedagogia que produz uma educação holística e *autopoética*.

8. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a Agricultura Familiar Frente à Globalização no/do Campo: Holismo e Autopoiese

Nos últimos anos, tem-se assistido, nas regiões mais inóspitas brasileiras, à emergência daquilo que Silva (2003) entende como a multiplicação das experiências educativas acerca de uma formação por alternância, firmando-se como experiência pedagógica inovadora na formação de jovens do meio rural. São experiências que reúnem, em sinergia, pequenos agricultores, muitas vezes à margem dos benefícios sociais, na busca de alternativas educacionais que atendam às necessidades e aos desafios colocados pelo momento histórico familiar. A autora entende que:

Inspiradas no modelo francês das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), tais experiências se encontram presentes em nossa sociedade em duas vertentes organizacionais: as Escolas Família Agrícola (EFAs), coordenadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNE-FAB), e as Casas Familiares Rurais (CFRs), coordenadas pelas Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). A despeito de suas especificidades e diferenças, ambos os movimentos têm como princípio fundamental e norteador dos seus projetos educativos a pedagogia da alternância (SILVA, 2003, p. 11).

Assim postas as modalidades organizativas da alternância no âmbito das relações pedagógicas, percebe-se que esta visa a desenvolver na formação dos povos agricultores, situações em que interajam o mundo escolar com o mundo ao seu redor. Como bem nos lembra Silva (2003), buscando articular universos considerados antagônicos ou insuficientemente interpretados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a alternância coloca em interação diferentes atores com identidades, preocupações e lógicas também diferentes, agrupando de um lado a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica na relação entre os componentes do projeto educativo, a formação em alternância traz em seu interior uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar produtivo, conclui a autora.

Diante disso é pertinente questionar acerca da sociedade informacional globalizada, uma vez que, de um lado encontram-se os povos camponeses e suas realidades específicas, culturas e identidades também específicas, buscando meca-

nismos de preservar legados acumulados historicamente, e do outro a hegemonia da globalizado que, de modo fatalista destrói culturas, rompe fronteiras e aniquila identidades, numa sinergia abrupta. Afinal, que caminhos devemos seguir rumo ao enfrentamento de uma situação que impregna homens e mulheres de um determinismo sistêmico? Com que vozes esses camponeses deverão falar para que se façam ouvir? E qual é o papel da educação nesse contexto? Fizemos as perguntas, mas não temos propriamente as respostas. Tentaremos, no entanto, apoiados em alguns teóricos, elucidarmos alguns dos pontos que consideramos pertinentes.

Como é do conhecimento de todos, a mídia exerce um fascínio sobre a sociedade assumindo a condição de formadora de opinião, ditando as regras, impondo uma ideologia que geralmente doutrina as pessoas, induzindo-as a se pautarem numa condição de cidadãos apenas por aquilo que consomem. Quando falamos em mídia, no contexto do campesinato, estamos nos referindo essencialmente à Rede Globo, e a sua programação tendenciosa, como é o caso do programa dominical “Globo Rural”, o qual apresenta, sistematicamente, os chamados “cinturões verdes” com suas monoculturas voltadas para o mercado externo, como sinônimo de progresso e inclusão social. Ora, como bem sabemos, os chamados “Agronegócios”, ao se desenvolverem em latifúndios, são a vertente mais cruel da exclusão, empurrando cada vez mais um contingente maior de pessoas para as cidades, marginalizando-as em favelas e destituindo-as de qualquer conotação de cidadania. Sem contar com a degradação ambiental, a utilização de altas doses de agrotóxicos, e, conseqüentemente, o comprometimento da qualidade de vida dos trabalhadores que se expõem a tais fertilizantes, aliás, que assim não deveriam ser chamados uma vez que impregnam a produção com venenos “consensuais”.

O grande desafio, portanto, que se apresenta à Educação do Campo é inculcar no imagi-

nário daqueles que se encontram irremediavelmente expostos a esse calabouço, a importância de, via educação escolar, se munirem de mecanismos que permitam um posicionamento crítico, conscientizando-se de que cada ser humano, em particular, é capaz de construir seus próprios caminhos em direção a uma realidade menos perversa. E esse caminho nos parece ser o da Pedagogia da Alternância, pois, com sua proposta pedagógica de formação holística e autopoietica dos jovens camponeses, possibilita a emergência de uma consciência crítica capaz de desviá-los dos arduos caminhos impostos pela proposta globalização.

Quanto às Escolas Famílias Agrícolas, e sua agricultura familiar, segundo Deusina Ribeiro dos Reis Pereira (2006), utilizam a Pedagogia da Alternância, a qual se diferencia das demais pedagogias por conceder às famílias, às comunidades, às organizações populares e aos órgãos governamentais a oportunidade de promover a criação (autopoiese) de uma formação integral (holística) dos estudantes. Estes, por conseguinte, participam das atividades formais da escola durante uma semana, nos três períodos, num regime de internato para, na semana seguinte, de volta à família e à comunidade camponesa, se dedicarem às atividades próprias do meio agrário, trocando experiências e associando o conhecimento científico ao popular, favorecendo a construção do saber, fruto da práxis pedagógica.

Segundo a autora, a importância da Pedagogia da Alternância consiste em reconhecer que os camponeses têm um saber próprio e que é necessário basear-se nesse saber para buscar melhores alternativas, e mais: “apesar de pouco valorizado, esse saber faz parte de um universo cultural indispensável à permanência do camponês na terra” (PEREIRA, 2006, p. 97). Nesse sentido, a proposta metodológica nas EFA’s favorece a uma conveniente troca de saberes, primeiramente sistematizando e socializando o saber popular para, depois, induzir novos conhecimentos, com

base no saber elaborado por meio das descobertas técnicas e científicas.

Apresentando a família como espaço de aprendizagem, essa autora entende que, durante séculos, a sociedade ocupou-se em valorizar apenas o saber formal, aquele produzido nos ambientes escolares, desconsiderando o saber característico de cada grupo e poucas são as famílias que se apresentam em condições de debater sobre a educação dos filhos. Ademais, à medida que o tempo foi passando, foi-se alimentando a crença de que a educação era tarefa exclusiva dos educadores profissionais e suas escolas, teoria essa que gerou uma espécie de estratificação do saber. “Quem detém o saber escolar considera-se superior àqueles que, presos ao trabalho, existem à margem do ‘poder’ e do ‘ser’ (aspas da autora). Essa concepção acentua e legitima a desigualdade social já existente” (PEREIRA, 2006, p. 96).

Nesse sentido a família – considerada pela autora como aquela composta por grupos diversos convivendo na mesma casa e, no caso específico, no meio rural – é imprescindível para a formação integral (holística) do estudante mediante seus valores, uma vez que desde o nascimento o ser humano recebe influência do meio familiar, fator decisivo para a construção de sua formação como pessoa e como cidadão (autopoiese), consciente de sua função social. Pereira assim se posiciona:

A família pode assegurar a existência de valores, como altruísmo, diálogo, respeito mútuo, convivência sadia, responsabilidade e cooperação, no lar, e, no caso das famílias camponesas, na contribuição para o acréscimo da agricultura familiar. Além disso, a família acompanha o desenvolvimento físico, motor, psicológico, social e afetivo de cada filho. Disso vem a necessidade de parceria entre a escola e família para concretização de uma formação mais eficiente. Sem essa parceria, o sucesso es-

colar acaba por se comprometer (PEREIRA, 2006, p. 96).

Nessa perspectiva, a escola assume-se como local privilegiado aonde se produz e difunde o saber sistematicamente elaborado, o que precisa ser acondicionado às famílias dos estudantes para, por meio da práxis (GADOTTI, 2000), transformar seres inacabados (FREIRE, 1997) em cidadãos emancipados.

Em relação às EFAs é incontestável o papel das famílias nessa modalidade de educação, uma vez que estas não são se apresentam apenas como parceiras, antes, são co-gestoras, admite Pereira (2006). Para essa autora, foi no seio familiar que nasceu a primeira Escola Família Agrícola, portanto, essa proposta educativa encontra-se alicerçada, essencialmente, na responsabilidade das famílias. Os pais assumem uma tarefa fundamentalmente educativa, a qual se desenvolve de forma sistemática quando o estudante se encontra no meio familiar, admoestando a importância para que se compreenda esse modelo de escola, seus objetivos e suas peculiaridades, para que se tenham condições de questionar o projeto globalizador com sua inflexibilidade e ausência de utopia, seu fatalismo e seu determinismo, conclui a autora.

Queiroz (2006), refletindo sobre o surgimento dos Centros de Formação por Alternância no Brasil, estende-se também à sua difusão na região centro oeste e no estado do Tocantins. Segundo o autor, as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil surgem no final da década de 1960 no meio rural, mais precisamente, na região sudeste, estado do Espírito Santo com as EFAs – Escolas Familiares Rurais, expandindo-se pelo Brasil e, atualmente, naquele estado, existem oito Centros Educativos no meio rural que trabalham com a Pedagogia da Alternância e são Ceffas – Centros Familiares de Formação por Alternância.

Sobre as Casas Familiares Rurais, o autor

as aponta como outra experiência envolvendo a Pedagogia da Alternância, com diferenças substanciais em relação às Escolas Familiares Rurais, surgindo no Brasil na década de 1980. Para ele, se é notória a escassez de estudos e pesquisas sobre a alternância, essa se acentua ainda mais quando se trata das CFRs, e adianta que, de uma bibliografia específica sobre a Pedagogia da Alternância, num total de vinte trabalhos produzidos no Brasil, apenas três se referem às Casas Familiares Rurais, quais sejam, Nogueira (1998), Gnoatto (2000) e Silva (2003).

As CFRs, segundo Silva (2003) e Queiroz (2006), nasceram no Brasil sob a influência da União Nacional das Casas Familiares Rurais francesas (UNMFRs) e tiveram sua implantação inicialmente na região nordeste, nos municípios de Arapiraca (AL) e Riacho das Almas (PE), estendendo-se gradativamente para o Sul, sob a ação direta das UNMFRs francesas, mediatizadas por um assessor pedagógico, resultado de acordos assinados entre os governos da França e do Brasil.

Segundo Queiroz (2006), em detrimento das experiências no Nordeste terem fracassado, as CFRs do Sul floresceram e deram frutos, tanto que, atualmente existem 88 Casas Familiares Rurais no Brasil, presentes em seis estados, as quais são organizadas pela Arcafar Sul que reúne as CFRs do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e pela Arcafar Norte/Nordeste, articulando as CFRs do Pará, Maranhão e Amazonas. Ademais, Queiroz entende que as CFRs têm uma proposta que prioriza inicialmente a formação técnica, sendo que os jovens permanecem uma semana na CFRs e duas com a família e que a formação escolar acontece de acordo com o regime de suplência nos anos do Ensino Fundamental.

Diferentemente das EFAs, as CFRs, conforme Queiroz (2006) encontram-se diretamente ligadas aos órgãos públicos, com prioridade na formação técnica sobre a formação escolar e recebem apoio financeiro - como as EFAs - de entidades européias, bem como dos governos estaduais

e municipais, existindo mesmo uma estreita relação com as prefeituras. O autor aponta também outra experiência em alternância no Brasil inspirada nas Casas Familiares Rurais, que são as Cd-Frs, presentes nos estados de Pernambuco, Bahia e Piauí. No caso de Pernambuco o autor concorda que, apoiadas pela Universidade Federal de Pernambuco, as CdFRs têm como finalidade promover a educação a formação de adolescentes, jovens e adultos camponeses, propondo oferecer a estes, além da educação básica, aulas práticas para ajudá-los a ampliar e maximizar a produção e ou a criação em suas propriedades, as quais são organizadas pela Arcafar Nordeste/Sudeste.

Nesse sentido pode-se argumentar que os Centros Educativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância, em especial as Casas Familiares Rurais brasileiras, nasceram e se firmaram aliçadas na necessidade dos camponeses interessados em oferecer aos seus filhos uma educação que integrasse os valores gestados no cotidiano de suas relações aos saberes cientificamente elaborados, intercalando teoria e prática numa dinâmica holística e autopoietica.

Considerações Finais

A Pedagogia da Alternância, analisada literalmente, pode e deve ser entendida como uma proposta pedagógica capaz de interferir alterando o panorama da educação no Brasil rural. Afinal, ao propor uma educação integral do camponês, esta se aproxima, em filosofia e ação, do que pre-

niza a pedagogia de Paulo Freire, particularmente no que diz respeito aos saberes que cada um traz consigo ao adentrar numa escola, os quais, quando articulados ao saber elaborado nas práticas intelectuais, assumem o caráter de uma práxis pedagógica.

Mediante o diálogo travado com os autores, sustentáculo teórico deste trabalho, foi possível apreender alguns pressupostos que nos levam a entender a Pedagogia da Alternância como uma prática educativa dinâmica e interativa, comprometida com a obtenção, por parte dos estudantes, de um conhecimento construído a partir do universo pessoal de cada um, favorecendo, assim, a práxis educativa, força resultante da ação subjetiva, característica da dialeticidade própria das relações sócias e humanas. Nessa relação dialética entre o camponês, o meio em que ele interage, os saberes fruto das atividades cotidianas e o conhecimento sistematizado através das produções intelectuais e científicas, surge um ser atuante, com o poder de ler além de palavras, o mundo em que se encontra inserido.

Nessa perspectiva de interação, criam-se redes e teias de possibilidades para a promoção do homem que jaz inacabado, mas que, liberto, vislumbra-se com a possibilidade de se completar. E essa liberdade só é possível por meio da educação. E essa educação só é possível porque homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, ousaram romper a arestas da intolerância, do determinismo e da alienação.

REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, Isaias da Glória de. Sustentabilidade Econômica dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.
2. BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. **Comunicação, Amorosidade e Autopoiese**. 2006. Disponível na internet: www.ufrgs.com.br Acesso dia 26/06/2006.
3. CREMA, Roberto. **Indução à visão holística**: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo: Summus, 1989.
4. DELLORES, Jacques. **Educação**: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.
5. DIAS, Regina Arruda. **Pedagogia da Alternância**: Uma Nova Perspectiva para a educação do Campo. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.
6. FAGUNDÉZ, Paulo Roney Ávila. **O holismo e a garantia dos direitos fundamentais**. Disponível na internet: www.holismo.com.br Acesso dia 26/06/2006.
7. FILHO, Antonio Viana et. all. **Escola Família Agrícola de Goiás e Universidade Católica de Goiás**: Uma Parceria em Construção. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e terra, 1997.
9. GADOTTI, Moacir. **O Projeto da Escola Cidadã como alternativa ao Projeto Neoliberal** Educar para e pela cidadania. 2000. Disponível <http://www.paulofreire.org>. Acesso dia 08/12/2006.
10. JESUS, José Novais de. **Escola Família Agrícola**: Uma Proposta de Educação em Desenvolvimento no Campo e do Campo. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.
11. LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
12. MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos** – autopoiese – a organização do vivo. 3. ed. Porto Alwrege: Belas Artes, 1997.
13. PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. Educação e Família: Uma Relação Associativa na Formação do Jovem da Escola da Pedagogia. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.
14. QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs): Origem e Expansão no Mundo, no Brasil e no Centro Oeste. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.
15. RANGEL, Mary; DO CARMO, Rosângela Branca. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. <http://www.revistas.uneb.br/> Acesso em 27-Dez-2014.
16. SILVA, Lourdes Helena da. **As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: Editora UFV, 2003.
17. WEIL, Pierre. **Organizações e tecnologias para o terceiro milênio** – nova cultura organizacional holística. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1991.