UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

NAYARA MASSUCATTO MOCELIN

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: alguns desdobramentos atuais

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO
2016

NAYARA MASSUCATTO MOCELIN

PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: alguns desdobramentos atuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientadora: Prof. Drª. Maria de Lourdes Bernartt
Co-orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

PATO BRANCO

2016

N714p Mocelin, Nayara Massucatto.
Princípios e fundamentos da pedagogia da alternância: alguns desdobramentos atuais / Nayara Massucatto Mocelin. -- 2016.
130 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Bernartt
Coorientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2016.
Bibliografia: f. 120 – 130.

1. Ensino - Metodologia. 2. Educação rural - Brasil. 3 Ensino – Meios auxiliares. I. Bernartt, Maria de Lourdes, orient. II. Teixeira, Edival Sebastião, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco

Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Pato Branco
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

TERMO DE APROVAÇÃO Nº 90

Título da Dissertação

Princípios e Fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais

Autora

Nayara Massucatto Mocelin

Esta dissertação foi apresentada às nove horas do dia vinte e três de março de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira - UTFPR
Presidente

Profª Drª Maria de Lourdes Bernartt - UTFPR
Orientadora

Profª Drª Luci Mary Duso Pacheco - URI
Examinadora

Prof. Dr. Miguel Angelo Perondi - UTFPR
Examinador

Profª Drª Giovanna Pezarico - UTFPR
Examinadora

Visto da Coordenação
Profª Drª Marlize Rubin Oliveira
Coordenadora do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

Ao meu esposo Rafael
e minha Família, amores de minha vida,
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Enfim, mais uma etapa da minha vida se cumpriu, um momento de muito aprendizado e conhecimento. Agradeço, primeiramente, a Deus por me dar saúde para vivenciar essa experiência da melhor forma possível e a todos que contribuíram com a realização desse trabalho.

Agradeço também a minha família. Meus pais Anair e Arcilio, meus irmãos Kelli e Junior e meus sobrinhos Mª Eduarda, Mateus e Murilo foram e sempre serão meu porto seguro, minha fortaleza, a melhor família do mundo.

Ao meu marido, Rafael, dedico todo o meu amor e agradecimento, que mesmo longe sempre me apoiou e me confortou nos momentos que mais precisei. Você é a minha vida.

Digo também, muito obrigada às minhas amigas Fabiane, Letícia e Taize por todos esses anos de amizade, por andarem ao meu lado nesse caminho tão difícil, por dividirem momentos de tristeza e alegria e por serem minhas estrelas. E a minha amiga Jéssica, que me acalmou, consolou e com sua sabedoria nunca me deixou desistir.

Deixo meu agradecimento a todos os membros do PPGDR, professores, funcionários e colegas, pessoas maravilhosas, fonte de inspiração, em especial a Prof. Marlize. Também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida a mim.

Agradeço aos membros da banca, a Prof. Luci pelo seu tempo e por suas contribuições dedicadas ao meu trabalho e ao Prof. Miguel, não apenas por isso, mas pelos dois anos que pude conviver e aprender com um professor admirável, dono de um coração imenso.

A minha querida Prof. Giovanna, a Gio, a pessoa mais doce que já conheci. Eu não tenho palavras para descrever o quanto sou grata a você, a sua atenção, a sua delicadeza e ao seu amor por tudo o que faz.

Por fim, e não menos importante, minhas maiores inspirações, meus maiores exemplos de profissionais, Prof. Maria de Lourdes, a nossa magnânima, e Prof. Edival. Serei eternamente grata por todos esses anos de convívio e aprendizagem, por todo seu apoio, sabedoria e dedicação. Vocês são exemplos de profissionais admiráveis, e hoje percebo o quanto tive sorte em tê-los na minha vida. Termino esse texto com a sensação de dever cumprido, mas com lágrimas nos olhos por saber que este é mais um ciclo que se encerra.

RESUMO

MOCELIN, Nayara Massucatto. Princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância: alguns desdobramentos atuais. 2016. 130 f. Dissertação - Mestrado em Desenvolvimento Regional – Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.

A Pedagogia da Alternância (PA) é uma metodologia de ensino diferenciada, criada inicialmente para atender as necessidades que envolvem a população do campo. Por meio de seus instrumentos pedagógicos, distintos do ensino tradicional, procura, com autonomia, formar crianças e jovens a partir da articulação de tempos e espaços, além de envolver a família e comunidade no processo formativo e no desenvolvimento do meio. Por ter se consolidado como uma alternativa que gerou resultados positivos, a PA se expandiu pelo mundo e hoje, com a formação de vários movimentos, está presente nos cinco continentes. No Brasil, existem dois movimentos atuantes que utilizam a PA, o denominado italiano, que deu origem as EFAs e o francês, responsável pela implantação das CFRs. É nesse contexto que a presente pesquisa está inserida, a qual apresenta o seguinte objetivo: analisar as origens, princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e sua implantação no Brasil, bem como alguns de seus desdobramentos atuais. Com isso, leva-se em consideração, além dos movimentos brasileiros, aqueles que influenciaram sua origem, o criado na França e o criado na Itália. O estudo se caracteriza como teórico, qualitativo de caráter bibliográfico e documental. A coleta de dados se deu por meio de busca junto ao banco de dados do CEPAD da UTFPR e nas páginas de web das instituições envolvidas. Após a identificação e seleção de documentos e bibliografias, foi realizada a análise qualitativa dos dados. Os resultados obtidos apontam que a Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs italianas e pelas CFRs brasileiras vem passando por significativas mudanças ao longo do tempo, mantendo-se firme apenas no princípio da alternância de tempos e espaços, enquanto as MFRs francesas e EFAs brasileiras, passaram por adaptações, mas continuam sólidas aos princípios da PA. A pesquisa também mostrou que as CFRs no Paraná encontram-se em situação de instabilidade quanto ao seu futuro, pois os vínculos com o governo estão fragilizados. Diante disso, o presente estudo procurou refletir sobre o sentido e as possibilidades da PA e de seus fundamentos que garantem a autonomia e resistência dessa metodologia nos seus locais de origem. Para tanto, a pesquisa apresenta contribuições no que tange a elucidação do processo de expansão dos movimentos nos três países abordados, bem como os tensionamentos enfrentados por cada um e suas transformações, a fim de evidenciar a importância da PA para a educação e formação integral dos jovens e desenvolvimento do meio.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Princípios e Fundamentos. Movimento francês. Movimento italiano.

ABSTRACT

MOCELIN, Nayara Massucatto. Principles and fundamentals of Pedagogy of Alternation: some current unfolding. 2016. 130 f. Dissertation - Regional Development - Postgraduate Program in Regional Development. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco.

The Pedagogy of Alternation (PA) is a differentiated teaching methodology, originally created to meet the needs that involve the population of the field. Through its educational procedures, distinct from the traditional education, demand, with autonomy, to form children and young people through the articulation of time and space, and involve the family and community in the educational process and in local development. Having been established as an alternative that generated positive results, the PA has expanded the world and today, with the formation of various movements, is present on five continents. In Brazil, there are two active movements using the PA, the Italian, which afforded the EFAs and the French, responsible for implantation the CFRs. Is in this context, the present research is inserted, which the following objective: to analyse the origins, principles and theoretical-methodological foundations of Pedagogy of Alternation and its implantation in Brazil, as well as some of its current unfolding. With this, it takes into consideration, besides the Brazilian movements, those who influenced its origin, the raised in France and the raised in Italy. The study is characterized as a theoretical, qualitative, bibliographic and documental. The data collection was carried out by searching in the CEPAD/UTFPR database and in the web pages of the institutions involved. After the identification and selection of documents and bibliographies, was realized the qualitative analysis of the data. The results indicate that the Pedagogy of Alternation practiced by the Italian EFAs and the Brazilian CFRs has undergone significant changes over time, keeping only firm the principle alternation of time and space, while the French MFRs and Brazilian EFAs, passed by adaptations, but still solid to principles of PA. The survey also showed that the CFRs in Parana are in a situation of instability about their future, since the links with the government are weakened. Thus, the present study sought to reflect on the meaning and the scope of the PA and its foundations that guarantee the autonomy and strength of this methodology in their places of origin. Therefore, the research presents contributions regarding the elucidation about expansion process of the movements in the three covered countries as well as those faced tensions by each and their transformations in order to highlight the importance of PA for education, comprehensive training of young and to development of the middle.

Key-words: Pedagogy of Alternation. Principles and Fundamentals. French movement. Italian movement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo 23
Figura 02: Os Quatro Pilares dos CEFFAs..... 45
Figura 03: Mapa das MFRs francesas. 80
Figura 04: Cursos ofertados pelas MFRs. 82
Figura 05: Áreas de atuação das ações comunitárias do Mepes. 97
Figura 06: Esquema de funcionamento das EFAs convencionadas ao Mepes..... 100
Figura 07: Exemplo de Plano de Formação..... 106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese da Encíclica Rerum Novarum 28
Quadro 02: Organização adotada pelas MFRs francesas 36
Quadro 03: Um processo de Alternância num ritmo de três tempos 44
Quadro 04: Instrumentos Pedagógicos 49
Quadro 05: Associações ligadas a Pedagogia da Alternância 67
Quadro 06: Tipos de iniciativas da PA 76
Quadro 07: Princípios seguidos pelos funcionários das MFRs 83
Quadro 08: Função dos Monitores nas Escolas que possuem formação em alternância 90
Quadro 09: Percurso formativo da Pedagogia da Alternância na Itália. 93
Quadro 10: Continuidade das parcerias com a CFR 109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de EFAs No Brasil - Unefab 95
Tabela 02 - Número de CFRs no Brasil 95
Tabela 03 - Cursos ofertados pelas CFRs..... 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Acares - Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo

AIMFR - Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

Arcafar - Associações Regionais das Casas Familiares Rurais

Assessoar - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

Cecat - Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso

CEFFA – Centro Educativo de Formação Familiar por Alternância

CFM – Casa Familiar do Mar

CFR – Casa familiar rural

Ecor – Escola Comunitária Rural

EFA - Escola Família Agrícola

IPSA - Instituto Profissional do Estado para a Agricultura

JAC - Juventude Agrária Católica

LBA - Legião Brasileira de Assistência

Mepes - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFR - *Maison Familiale Rurale*

PPGDR - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

SCIR - Secretaria Central de Iniciativas Rurais

SEED/PR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná

SFR - *Scuole Famiglie Rurali*

Unefab - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

Unmfreo – União Nacional das *Maisons Familiales Rurales*

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.... 14

CAPÍTULO 1: ORIGENS, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS MOVIMENTOS FRANCÊS E ITALIANO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 19

1.1. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: contexto de origem e expansão 19

1.1.1 O processo de adaptação às novas realidades 23

1.1.2 O movimento francês 26

1.1.3 O movimento italiano 38

1.2 FINALIDADES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 44

1.2.1 O desenvolvimento local como princípio da Pedagogia da Alternância 51

CAPÍTULO 2: ORIGENS DOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: ESPÍRITO SANTO E PARANÁ ... 60

2.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: movimento italiano 60

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: movimento francês 67

2.2.1 Algumas diferenças no processo de implantação dos modelos italiano e francês no Brasil 75

CAPÍTULO 3: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DESDOBRAMENTOS ATUAIS 78

3.1 DESDOBRAMENTOS ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: França 78

3.2 DESDOBRAMENTOS ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Itália 87

3.3 DESDOBRAMENTOS ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL 94

3.3.1 As EFAs no Espírito Santo 96

3.3.2 As CFRs no Paraná 103

CONSIDERAÇÕES FINAIS 115

REFERÊNCIAS 120

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, na Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento.

O tema abordado insere-se nas áreas de investigação da Educação e Educação do Campo, especificamente no âmbito de uma de suas metodologias de ensino - a Pedagogia da Alternância, que consiste numa metodologia pedagógica diferenciada, porque possui práticas avançadas a fim de garantir a formação de crianças e jovens, a partir da integração entre experiência e teoria, sendo realizada por meio da alternância de períodos entre a escola e propriedade/empresa. (GIMONET, 2007; ESTEVAM, 2012).

Este estudo teve por objetivo geral analisar origens, princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e sua implantação no Brasil, bem como alguns de seus desdobramentos atuais. Para consecução desse objetivo foi necessário: 1) analisar as origens, princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância na França e na Itália; 2) diferenciar os movimentos francês e italiano da Pedagogia da Alternância; 3) analisar a origem dos movimentos francês e italiano da Pedagogia da Alternância no Brasil; 4) apresentar alguns desdobramentos atuais da Pedagogia da Alternância na França, na Itália e no Brasil.

O interesse pela temática deu-se em razão da participação da mestranda em Projetos de Iniciação Científica e de Extensão, bem como da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras da UTFPR Câmpus Pato Branco (ANTUNES, MASSUCATTO, 2013), orientados por pesquisadores do PPGDR, cujos estudos deram origem a um acervo sobre Pedagogia da Alternância no contexto acadêmico brasileiro, bem como diversas produções sobre a temática. É significativo mencionar que, desde 2010 somam-se ao acervo as dissertações referentes ao tema já defendidas no Programa (BORGES, 2012; BRESSANI, 2012; PALARO, 2012; STRAUB, 2013; SANTOS, 2013; BORDIN 2014; MATTOS, 2014; OUTEIRO, 2015). Outro fator que desencadeou o interesse pela pesquisa, que ora se apresenta, foi a atual situação das Casas Familiares Rurais no Paraná, uma vez que as mesmas passam por um momento de instabilidade quanto à continuidade de seu funcionamento, principalmente pelo posicionamento não favorável do governo estadual.

A presente investigação se justifica por tentar contribuir com os estudos referentes à Pedagogia da Alternância, especialmente sobre a sua importância como uma metodologia de ensino que promove o desenvolvimento do meio e o protagonismo dos sujeitos. Essa é uma forma de ensino em que coexistem o tempo de ensino-aprendizagem no espaço educativo e o tempo de vivências de práticas no meio rural familiar. Seus conteúdos preconizam a inserção da família rural e suas potencialidades no meio educacional, proporcionando diferentes maneiras de ver, julgar, agir e contribuir para o desenvolvimento sócio-profissional dos Jovens e suas famílias. "A alternância é um verdadeiro sistema de formação que se constrói partindo da hipótese de que os saberes locais podem gerar progresso, mas além do nível local" (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2009, p.167).

Justifica-se, também, a necessidade de se compreender questões relacionadas ao processo de origem e expansão dos movimentos francês e italiano da PA, seus princípios e fundamentos teórico-metodológicos, além de contribuir com estudos futuros nesse campo de pesquisa.

O presente estudo foi realizado dentro da abordagem qualitativa, qual é definida por Gil (2008, p. 26) como "o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social". Para o autor, a pesquisa social pode decorrer de vários fatores como de ordem intelectual, quando baseado na objetivação de se conhecer para agir, pois procura o progresso científico e o desenvolvimento de seus conhecimentos sem a preocupação direta com suas aplicações e efeitos práticos.

Diante disso, justificou-se utilizar a pesquisa qualitativa por se estar investigando o processo de origem da Pedagogia da Alternância na França, Itália e Brasil, do mesmo modo discutir esses movimentos, suas contribuições e heterogeneidades na atualidade, visto que essa abordagem possibilita compreender tensionamentos existentes e a construção de cada cenário.

Qualquer tipo de pesquisa possui diversas etapas, uma contempla a outra dentro do processo que se inicia como um problema, um questionamento e se encerra como uma resposta, um produto. A primeira dessas etapas é a fase exploratória da pesquisa, a qual, para Minayo (2004, p. 89), consiste na "escolha do tópico de investigação, delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo".

A fase exploratória do presente estudo teve início em março de 2014 e foi até agosto de 2015. Nesse período foi possível delimitar os objetivos e a problemática da pesquisa, além de construir o referencial teórico utilizado para embasar a temática da pesquisa.

A etapa foi estendida além do que havia sido previsto, porque o trâmite do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR foi moroso e porque durante o processo ocorreu o anúncio do fechamento das Casas Familiares Rurais no Paraná. Diante disso, as pessoas que antes haviam sido contatadas para o estudo sentiram-se impossibilitadas a continuar.

Mesmo que, posteriormente, o governo tenha anunciado que essa decisão seria levada para o final do ano, os membros das CFRs visadas entraram em uma situação de instabilidade e insegurança, decidindo não contribuir com a presente pesquisa. Desse modo, não se avançou para a segunda fase, pois, foi necessário rever os objetivos, os quais, por sua vez, foram anunciados em parágrafos anteriores.

Após esse processo, a pesquisa continuou a ser qualitativa, mas com delineamento bibliográfico e documental em níveis descritivo e explicativo.

Sobre a pesquisa bibliográfica Amaral (2007) afirma que se trata do levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa, isto é, consiste em um estudo que visa conhecer as contribuições científicas sobre determinados assuntos. Este tipo de pesquisa busca fazer um levantamento histórico sobre o tema e contribuir para a resolução dos problemas encontrados ao longo da pesquisa.

Segundo Gil (2008), é uma pesquisa desenvolvida com base em estudos já realizados e divulgados, constituindo-se principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos. Assim, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para construir o referencial teórico de sustentação e para complementar informações acerca da temática da Pedagogia da Alternância e seus movimentos, que foram previamente elucidadas por autores como Estavam (2012), Gimonet (1999, 2007), Garcia Marirrodriga e Calvó (2010), Begnami (2003), Pessotti (1978) e Nosella (1977).

Em conjunto com a bibliográfica, foi realizada a pesquisa documental. De acordo com Oliveira (2007), o procedimento caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Para Gil (2008), é um tipo de pesquisa parecida com a bibliográfica, mas sua base é de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. Além de analisar esses documentos, existem aqueles que já foram processados, porém podem receber outras formas de interpretação. A pesquisa documental seguiu-se a partir da análise dos seguintes documentos: entrevistas realizadas com membros da primeira CFR, por pesquisadores do PPGDR; entrevista publicada em revista com o criador do Cecat na Itália; manuscritos de monitor italiano que auxiliou o processo de

implantação da primeira EFA no Brasil e relatório do período de evolução das MFRs francesas de 1937 a 2007. Esse conjunto de dados foi selecionado porque reúne informações acerca da origem, tensionamentos e expansão dos movimentos da PA analisados.

Quanto ao nível descritivo, Gil (2008) aponta que é uma pesquisa que procura descrever características de determinados fenômenos ou populações e estabelecer relações entre variáveis, visando a natureza dessas relações. Assim, no presente trabalho foi realizada a descrição dos cenários de origem de Pedagogia da Alternância em cada movimento e dos mesmos na atualidade.

No que tange a pesquisa de nível explicativo, trata-se de uma pesquisa para identificar os elementos que definem ou contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos, explicar os motivos das escolhas e das formulações (GIL, 2008). Assim, a pesquisa explicativa foi abordada nesse trabalho quanto a explicação dos fenômenos que deram origem as inciativas para a criação da PA como uma metodologia de ensino para os povos do campo, além dos motivos que levaram cada local a adotá-la como uma alternativa para o desenvolvimento.

A segunda fase da presente pesquisa correspondeu a identificação das fontes e a coleta de dados. As fontes de dados identificadas e selecionadas foram: o banco de dados do Centro de Pesquisa e Apoio ao Desenvolvimento Regional da UTFPR (CEPAD), as páginas de web de instituições como governos do Paraná e Espírito Santo e de Associações responsáveis pela representação da PA, tais como AIMFR, MFR, Mepes, Unefab e Arcafar/Sul, bem como de entrevistas conforme mencionado antes. O processo de composição do conjunto de dados se deu a partir de uma pesquisa junto ao banco de dados sobre PA, elaborado pelo CEPAD e também vinculados aos sites de instituições que envolvem os CEEFAs na França, Itália e Brasil. Foram selecionados diversos tipos de documentos e posteriormente, a partir de leituras e fichamentos, selecionados aqueles que continham maiores informações em relação ao objetivo do estudo.

A análise dos dados compreendeu a terceira fase da pesquisa. Após os levantamentos bibliográfico e documental realizados na etapa anterior, passou-se a selecionar quais documentos seriam utilizados. Essa seleção foi realizada por meio de leitura e fichamentos para verificação de informações. Aqueles que continham mais informações sobre o processo de formação da PA em cada cenário em foco, além de elementos de seus contextos históricos e sociais, foram selecionados como eixos norteadores no processo de construção da análise. Todos os documentos selecionados estão listados nas Referências desta dissertação.

A quarta fase da pesquisa correspondeu à redação do relatório de pesquisa na forma de dissertação de mestrado.

A presente dissertação está organizada em 3 capítulos. O primeiro capítulo aborda a origem, princípios e fundamentos dos movimentos da Pedagogia da Alternância, em especial na França e Itália. O segundo capítulo apresenta a origem da PA no Brasil, especificamente nos estados do Espírito Santo e Paraná. O último capítulo discute alguns desdobramentos atuais dos movimentos da PA na França, Itália e Brasil, este último, nos estados mencionados anteriormente. Por fim, na última seção do texto, tecem-se considerações acerca do estudo realizado, analisando seus principais resultados e aspectos mais relevantes evidenciados.

CAPÍTULO 1

ORIGENS, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS MOVIMENTOS FRANCÊS E ITALIANO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

A Pedagogia da Alternância possui uma forma diferenciada de atuação, conta com procedimentos pedagógicos distintos de outras metodologias e articula o processo de formação a partir de diversos tempos e espaços. Por não seguir os moldes tradicionais de ensino, consolidou-se como uma nova metodologia pedagógica e se expandiu pelo mundo, adaptando-se a cada contexto.

É necessário ressaltar que a PA consolidou-se a partir de diversos movimentos. Esses movimentos são assim denominados, porque mesmo que o conceito francês tenha sido o exemplo seguido, a valorização da autonomia e das especificidades de cada região originaram heterogeneidades que favoreceram a construção de caminhos distintos quanto a atuação da PA. Para tanto, existem, por exemplo, o movimento francês, o italiano e o espanhol, que passaram a influenciar a implantação de novos centros em outras localidades.

Dessa forma, o texto está dividido em 2 tópicos. O primeiro refere-se ao contexto de expansão mundial da PA e em especial da sua origem na França e Itália, pelo motivo de que estes influenciaram a consolidação dos movimentos presentes no contexto brasileiro. O segundo tópico aborda as finalidades, princípios e fundamentos que fazem parte da PA, além disso, apresenta uma discussão referente ao desenvolvimento local como princípio da Pedagogia da Alternância.

1.1. PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: contexto de origem e expansão

A metodologia de ensino denominada Pedagogia da Alternância começou a tomar forma em 1935, em Lauzun na França, devido a insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da educação para o meio rural. Os agricultores pretendiam uma educação escolar que oferecesse profissionalização em atividades agrícolas, como um meio para o

desenvolvimento social e econômico da sua região, e que fosse compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra dos pequenos agricultores (NOZELLA, 1977; PESSOTTI, 1978; TEIXEIRA et al., 2008).

Foi no cenário educacional francês dos anos 1930 que foram fundadas as primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR), devido às circunstâncias de agricultores que evidenciaram a desmotivação dos seus filhos em estudar e valorizar o meio a qual pertenciam, porque não possuíam outras oportunidades. Esse período foi marcado pelo predomínio de um pensamento educativo centrado na liberdade e na cidadania. A liberdade era baseada em uma perspectiva social em que os sujeitos deveriam visualizar seus direitos, deveres e a ordem (LEÃO XII, 1891). Os agricultores então, vinculados a um sindicato e um movimento cristão de ação social chamado *Le Sillon,* de Marc Sangnier, tornaram-se motivados e engajados a construir algo que possibilitasse a permanência do Jovem no campo e também o seu desenvolvimento. Criaram, inicialmente, fora das estruturas burocráticas e tradicionais escolares, uma estrutura de formação baseada nos conhecimentos da vida cotidiana e no saber que se encontra nas escolas (GIMONET, 2007).

O processo de implantação da primeira MFR, em 1935, como afirma Nosella (1977), foi profundamente tomado por um movimento intuitivo, sem necessariamente vincular-se a um referencial teórico-metodológico determinado, mas baseado a partir das demandas de cada comunidade e das implicações de suas racionalidades e diversidades engendradas às perspectivas de formação pretendidas. Tais condições foram determinantes para o processo de expansão das MFRs no contexto global (NOSELLA, 2007).

Conforme aponta Begnami (2003), entre 1935 a 1940 existiam apenas três MFRs. Para o autor, o período de maior expansão concentrou-se entre os anos de 1945 a 1960, a partir de alguns acontecimentos principais, tais como o período de reconstrução pós-guerra e com a revitalização da União Nacional das MFRs. Outros indícios também são apontados como fatores positivos à expansão do movimento, tais como: a consolidação de legislações específicas em diversos países que visavam o reconhecimento da modalidade de ensino em alternância e a sistematização pedagógica, principalmente com fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova, passando de 80 para 500 MFRs, ainda em território francês.

A Itália foi o segundo país adotar a experiência das MFRs, a partir dos anos 1960, criando as Escolas Familiares Rurais (EFAs), sob a orientação da Igreja Católica e políticos locais, dividindo os custos de manutenção entre os agricultores, a menor parte, e o restante ao Estado. Assim, a metodologia foi adaptada a realidade italiana, mas esse mecanismo de

despesas dificultou a participação e o envolvimento das famílias transformando-as em expectadoras, comprometendo os centros (PESSOTTI, 1978).

Essa situação ocorreu porque a implantação da PA parte de uma iniciativa local e conjunta, de maneira diferente e de acordo com cada contexto. Ela forma uma rede, mas valoriza as heterogeneidades estabelecidas. Assim, para evitar novas situações como essa, manter os princípios da PA e valorizar cada meio em que a mesma está presente, foi criada a Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), responsável por representar as diferentes instituições promotoras de formação em alternância no mundo.

No final dos anos de 1960 ocorreu a expansão da PA para a América Latina e África. Por conta dessa expansão, a União das MFRs propôs a unificação das iniciativas que envolviam a PA. Depois de diversas reuniões realizadas em eventos ocorridos em Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bologna (Itália, 1974) foram criadas as bases para a futura parceria internacional. Em meados de 1975, representantes de aproximadamente 25 organismos regionais e nacionais de vinte países, se reuniram em um congresso realizado em Dakar no Senegal. Esse foi um marco para o fortalecimento da PA. Assim, Florent Nové-Josserand tomou a iniciativa de organizar uma instituição mais ampla e ajudou a fundar a AIMFR, no congresso, que ocorreu de 12 a 16 maio de 1975, assumindo a presidência (AIMFR, 2015, tradução nossa).

Para tanto, de acordo com García-Marirrodriga e Calvó (2010), as principais preocupações da AIMFR eram favorecer a harmonia entre todas as estruturas de organização local, regional, nacional e internacional, garantir a união dos CEFFAs (Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância) e o respeito pelos princípios e métodos e respeitar a autonomia e flexibilidade no funcionamento dos centros.

> O Congresso foi um momento importante na vida da instituição e devia marcar seu futuro. Pela primeira vez, se reuniam todos os CEFFA do mundo. As escolas senegalesas receberam um impulso importante. As primeiras jornadas do Congresso estiveram dedicadas a uma autêntica conferência sobre os CEFFA. Os representantes da OIT, da UNESCO, da FAO que estavam presentes, participaram ativamente nos debates. Habib Guerfal Vice-Presidente da União Internacional dos Organismos Familiares, estava ali também confirmando o caráter familiar da Instituição e dos centros. França, por meio de André Duffaure, Diretor da UNMFREO, fez uma longa apresentação em relação à pedagogia doo CEFFA e fez a síntese dos trabalhos. Desenvolveu a frase “As MFR, fator de desenvolvimento do meio rural", um título muito eloquente para recalcar ante muitas personalidades de organismos internacionais e, o que é mais importante, ante a representação da maioria dos CEFFA, que promover o desenvolvimento é uma vocação das mesmas desde o início (GARCÍA MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p. 50).

Entende-se que a AIMFR foi criada para além do fortalecimento dos CEFFAs, mas para assegurar a autonomia no funcionamento de cada um, visto que as realidades não apresentam linearidade, ou seja, são distintas. Como o foco é a promoção do desenvolvimento de cada localidade, isso não pode ser feito de maneira homogênea, pois cada contexto apresenta manifestações distintas de cultura, costumes, política e ideologia. Os princípios devem ser mantidos, porém, o processo deve ser adaptado ao meio.

Para garantir esse cenário, a AIMFR estabeleceu como objetivos,

> a) Favorecer e promover o desenvolvimento das ações de todas as organizações de CEFFAs a nível de países, continentes e no mundo.
> b) Representar os interesses dos CEFFAs frente os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relações com estes.
> c) Difundir os princípios definidos nos Estatutos da AIMFR frente à opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares.
> d) Assegurar as relações e intercâmbios de experiências e de material educativo entre as organizações dos CEFFAs a nível de países, continentes e no mundo.
> e) Criar os serviços comuns necessários para a bom funcionamento da Associação e em especial um serviço central de informação e de investigação pedagógica (AIMFR, 2010, p. 01).

A AIMFR tornou-se uma entidade que representa cada contexto de um CEFFA. Propicia o intercâmbio e as relações entre os centros e com outras instituições em diversos níveis. A heterogeneidade, a autonomia e flexibilidade são mecanismos que auxiliam o desenvolvimento local. Assim, existem diferentes aspectos representados pelas mesmas finalidades, especialmente voltados para os habitantes do campo. Atualmente, a Europa concentra a maior quantidade de CEFFAs, em torno de 520, principalmente na França. O continente americano conta aproximadamente 603 centros, sendo que o Brasil possui o maior números de organizações, seguido pela Argentina e Guatemala. A África tem um número aproximado de 190 centros em 16 países (AIMFR, 2014). É com esse intuito que a PA procura agir nos contextos que está presente e sua expansão demonstra que seus esforços não são restritos e limitados. A figura a seguir representa a expansão da PA pelo mundo.

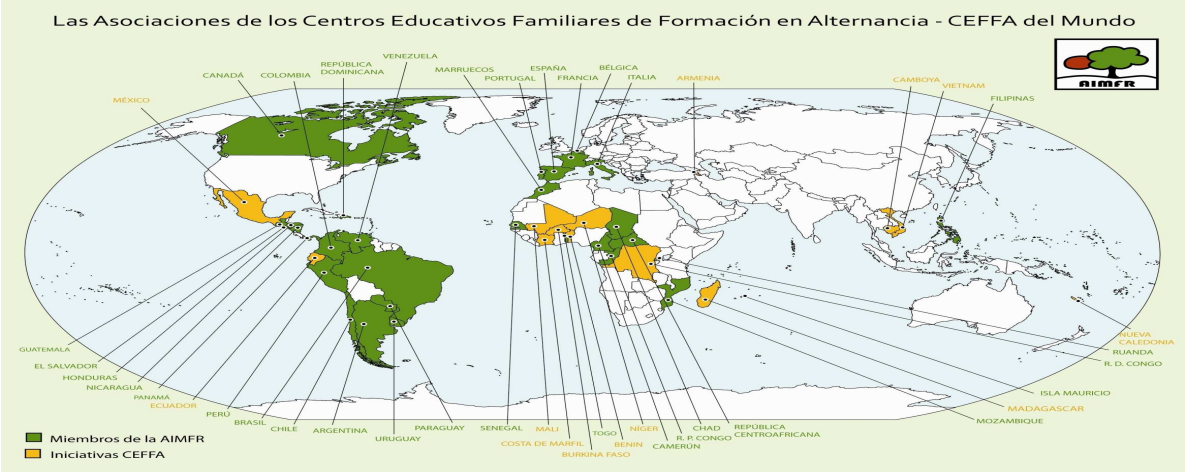


Figura 01: Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo
Fonte: AIMFR (2014).

Dessa maneira, a expansão da PA e a própria criação da AIMFR demonstram o processo complexo de adaptação dessa metodologia às novas realidades e o papel da educação nesse contexto como um meio de proporcionar aos sujeitos o conhecimento e reflexão necessários para se garantir a qualidade de vinda, principalmente dos menos favorecidos. Por isso, o subitem a seguir discute brevemente esse processo de transformação e adaptação da vida diante das mudanças que surgem ao longo do tempo, principalmente no meio rural.

1.1.1 O processo de adaptação às novas realidades

No decorrer dos anos, as sociedades vivenciaram transformações que alteraram sua forma de vida. Porém, muitos estudiosos consideram que as formas modernas de vida não representam uma ruptura total com as formas de vida anterior, mas que ocorreram adaptações perante as exigências do mundo moderno. São esses vínculos que fazem cada comunidade possuir características distintas.

A agricultura familiar passa, portanto, por essa continuidade, ao integrar suas tradições camponesas com as especificidades da sociedade moderna. Em consideração a isso e por ser uma iniciativa local, a Pedagogia da Alternância busca promover a valorização do meio, a autonomia e o sentimento de pertencimento, incluindo novas necessidades, novas propostas e novas realidades.

Latour (1994) afirma que esse processo faz parte da “proliferação dos híbridos”, ou seja, a junção de características distintas para uma mesma finalidade. Conforme o autor, a

sociedade moderna deve reatar o nó com as suas caraterísticas, o que ele determina como “nó górdio”, e dessa forma, superar a ruptura que separa os conhecimentos para sair de uma situação embaraçosa. Essa separação existente é oriunda dos interesses de poder e política dos homens, o que acaba dividindo o conhecimento.

Para tanto, ao preservar as suas raízes ao mesmo tempo em que criam autonomia sobre o mundo, os agricultores familiares estão preservando também o conhecimento tradicional e prévio. Quanto mais isso for mantido, mais os indivíduos conseguirão tomar consciência e atingir um novo olhar capaz de ver além do conflito existente, compreender a complementariedade e o valor das diferenças (LATOUR, 1994). Uma educação voltada a cada contexto cumpriria esse papel.

Callon (2004) acredita que quando o homem se curva às exigências modernas e ao progresso ele não tem mais nenhum controle e não pode mudar nada. Ele considera que o mercado é algo superável e que a ciência não é imposta de forma inquestionável, mas sim, que existe no movimento do mercado e da ciência uma margem de manobra estratégica, que faz o ser humano ser capaz de evidenciar sua identidade tradicional e enriquecê-la.

Para o autor, existem modelos de desenvolvimento, tanto da ciência, quanto da inovação e mercado que paralisam os sujeitos. São modelos que propõem uma grande divisão entre os que sabem e os que não sabem, que concebem e não concebem, que utilizam e não utilizam. Existe a subordinação de uns para com os outros.

Essa questão refletiu e reflete a realidade dos povos do campo. Ao serem marginalizados e esquecidos, os agricultores acabaram sendo subordinados ao sistema que lhes foi imposto. Faltavam meios para propiciar sua autonomia, seu empoderamento. No entanto, Callon (2004) releva que a modernidade não impede que a única escolha seja adaptar-se a esses modelos ou desaparecer deles. Mas que por meio da informação, o conhecimento e a discussão podem ser construídos coletivamente.

Nesse sentido, os autores apontam que a identidade tradicional não deve ser esquecida e nem as características modernas devem ser ignoradas. Deve haver a junção delas e o reconhecimento, por parte dos indivíduos, da existência de diferenças para buscar a melhor forma de conviver com elas. A partir disso, serão capazes de refletir e agir por um futuro melhor.

Segundo Van Der Ploeg (2014), o agricultor familiar faz parte de um fluxo que une passado, presente e futuro. Tal fluxo promove o acumulo de histórias e memórias. Objetiva-se, por eles, dar as próximas gerações um ponto de partida sólido dentro ou fora da agricultura

familiar. É originado, então, o orgulho e a união em preservar o que foi construído pela família.

Retoma-se o que foi salientado por Callon (2004). Essas redes de integração, como a formada pela AIMFR, formam as outras escolhas para o desenvolvimento moderno. É por meio dessas redes que os sujeitos têm acesso às informações, conhecimento e discussões em prol do desenvolvimento coletivo, mas a partir do seu contexto, da sua realidade.

A integração na vida ativa comunitária e o acesso a diferentes contextos também são importantes recursos para o agricultor obter níveis de renda que lhe garantam uma vida digna, e quanto possível, permitam investimentos para seu desenvolvimento contínuo (VAN DER PLOEG, 1993). Esses recursos também contribuem para o protagonismo do agricultor familiar, sobretudo, ao acesso à informação que auxilia e produz o conhecimento quanto a forma de conduzir sua vida e de sua família.

O processo de hibridização foi um meio encontrado para superar a pobreza rural, uma vez que por conta do processo de expansão latifundiária muitos agricultores obtêm baixos rendimentos. Consequentemente, isso acontece devido a um movimento de exclusão, sem estratégias adequadas, por parte do Estado, que sejam capazes de impedir esse desfecho (AMORIM; STADUTO, 2007). Cabe ressaltar que esse processo se estabelece para além da agricultura, principalmente em relação a PA, adotada também pelas Casas Familiares do Mar, Escolas de Assentamentos, Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Técnicas Estaduais, entre outras.

Uma outra opção seria uma educação do campo realmente eficaz. A Pedagogia da Alternância, por meio de sua metodologia, busca efetivar essas estratégias em prol do agricultor e do desenvolvimento do meio. Contudo, para que isso ocorra é necessário compreender e levar em consideração a hibrides que permeia as relações coletivas e pessoais. Dessa forma, a PA deve ser compreendida como uma forma de ensino, cuja base comtempla e articula todos os atores e que se define como um processo distinto a cada realidade.

Um dos fatores que contribui com o movimento por uma educação do campo é a luta dos seus próprios sujeitos pela criação de políticas públicas que garantam o direito a educação que seja no e do campo. No significa: o povo tem direito a ser educado onde vive. Do: tem-se o direito a uma educação pensada com a participação dos seus sujeitos, desde o lugar, até sua cultura e necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002). Isso se difere da educação rural ou “para” o campo, que sempre foi precária e marginalidade, devido aos interesses que não eram dos seus sujeitos.

Existem, segundo Teixeira (2009), alguns princípios para a educação do campo. Primeiramente, a educação escolar deve ser contextualizada para que teoria e prática contribuam efetivamente na compreensão da realidade do campo, possibilitando ao sujeito entender sua realidade econômica, cultural, social e política. Como um segundo princípio o autor apresenta que para construir a escola do campo é necessário ter a clareza do lugar social da educação na construção de um projeto nacional, isto é, construir uma compreensão capaz de promover a inserção do sujeito nos resultados do desenvolvimento econômico, de forma conjunta com as ações políticas e culturais. Finalmente, a escola do campo precisa estar inserida de forma política e geográfica na realidade cultural do campo.

Por conta desse processo de expansão singular, os itens a seguir exploram a origem dos movimentos (francês e italiano) que contribuíram para a implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil. Essa exploração é relevante para se compreender como se deu todo esse processo, quais foram os tensionamentos existentes e os motivos que levaram cada movimento a assumir sua formação singular, além de compreender como se estabeleceram as características e ideologias que contribuíram para a formação dos mesmos.

1.1.2 O movimento francês

A história da Pedagogia da Alternância foi consolidada a partir da criação da Primeira MFR. Buscava-se um ensino capaz de oferecer um aprendizado teórico-prático que fosse compatível com sua realidade e para desenvolver também o meio rural. (TEIXEIRA *et al*, 2008). Contudo, a luta pela valorização do campo e do seu povo se iniciou bem antes desse período e um fator determinante que impulsionou esse processo foi a Encíclica escrita pelo Papa Leão XIII chamada *Rerum Novarum,* que significa “das coisas novas”, em 15 de maio de 1891 (LEÃO XIII, 1891).

Essa encíclica foi uma carta aberta, cujo objetivo era discutir as condições de trabalho dos operários das indústrias. O Papa Leão XIII apoiava o direito dos trabalhadores a formarem associações, mas questionava o socialismo, pois incentivava a união desses trabalhadores a partir da propriedade privada. Uma nova visão foi estabelecida pelo chefe da Igreja Católica: a busca pela justiça social e econômica, como a melhor distribuição de renda e riquezas, a intervenção do Estado na econômica a favor dos mais pobres e a caridade aos

trabalhadores (LEÃO XIII, 1891). Assim, esse papado foi marcado pela modernização do pensamento social da Igreja e de sua hierarquia, formando uma nova doutrina social.

O contexto que levou a divulgação da encíclica foi marcado, principalmente, pela Revolução Industrial. A partir de 1775, com o surgimento da máquina a vapor, ocorreu o desenvolvimento das indústrias, o que contribuiu para o aumento da demanda de mão de obra. Se formou, então, a divisão do trabalho e a especialização dos ramos trabalhistas (BORTOLI; PEREIRA, 2014).

De acordo com Bortoli e Pereira (2014), a Revolução Francesa de 1789 colocou a burguesia no poder. A Revolução Industrial e a expansão do capitalismo se somaram a isso no que diz respeito ao agravamento dos problemas sociais, também decorrentes da concentração de riquezas nas mãos dos detentores dos bens de produção. Em contrapartida, a miséria aumentava na classe operária.

Quando o liberalismo econômico atingiu o seu ápice, a inexistência de leis ou falta de interferência do Estado para regulamentar as relações laborais permitiu a superexploração dos trabalhadores, levando-os a miséria. A partir disso, diversas tensões foram originadas na sociedade industrial do século XIX e as guerras, greves, revoltas e mortes tornaram-se consequências desse cenário. O Estado Liberal não correspondia mais às medidas capazes de manter a harmonia e paz social (BORTOLI; PEREIRA, 2014).

O Papa Leão XIII buscou, por meio dos preceitos católicos, discutir na *Rerum Novarum* meios alternativos que pudessem atender às necessidades para uma convivência harmônica entre o capital e trabalho, empregador e empregado. Segundo Ribeiro (2010), a igreja, com essas publicações, bem como a criação da Ação Católica Especializada[1], procurou antecipar-se ao movimento comunista e sua capacidade de organização, tanto em relação ao operariado quanto ao campesinato.

Essa encíclica propôs alternativas para reformar as relações sociais, estimulando os princípios éticos e morais da sociedade, buscando a justiça na vida socioeconômica e industrial. Somando-se a isso, os operários começaram a formar uma consciência de classe, desencadeando uma luta ideológica, política e social em prol dos seus direitos (BORTOLI; PEREIRA, 2014).

De maneira geral, a Encíclica *Rerum Novarum* pode ser compreendida em quatro grandes tópicos:

---

[1] Ação que buscou a superação da mentalidade de cristandade e o novo lugar da Igreja na sociedade moderna (Brighenti S/D).

Tópicos	Objetivos
A questão social e o socialismo	Discute a situação e a crise social da época, os conflitos e a pobreza oriundos do liberalismo e capitalismo em que deixava os trabalhadores desamparados e sem perspectivas, critica a concentração de riquezas.
A questão social e a Igreja	Considera erro pensar que os ricos e pobres são classes distintas, e que os homens precisam da igreja para atingirem seus êxitos.
A questão social e o Estado	Relata sobre a garantia da propriedade e da paz, da corrupção dos costumes da época, da proteção dos bens da alma, do adequado regime de trabalho, da proteção da idade e do sexo do trabalhador e do salário justo.
A questão social e ação conjunta de patrões e empregados	Considera vantajosas as associações de previdência dos trabalhadores e que essas devam ser organizadas.

Quadro 01: Síntese da Encíclica Rerum Novarum
Fonte: Adaptado de Centro Social Leão XIII (2015); *Rerum Novarum* (LEÃO XIII, 1891).

Essa foi uma ideologia que visava a massa, o povo. Seu intuito era ir até a população das classes mais baixas e assim demonstrar a preocupação da Igreja com os problemas sociais da época, mas principalmente buscava o apoio desses sujeitos diante do avanço dos ideais comunistas.

A *Rerum Novarum*, bem como o período de papado de Leão XIII, deram início a uma nova fase na relação entre a Igreja Católica e o mundo moderno: a abertura da própria igreja para o novo, para o diálogo com as novas formas de pensamento. O Papa refutava as teorias socialistas, porque acreditava que devessem ser criadas ações conjuntas entre a Igreja o Estado, patrões e empregados. Outro fator que embasava sua crítica ao socialismo era o fato da Igreja ser detentora de grandes áreas de terra, por isso, se opunha ao Manifesto Comunista, na defesa pela manutenção da propriedade privada (BORTOLI; PEREIRA, 2014).

Além da oposição socialista, o Papa Leão XIII visualizava o embate entre capital e trabalho como um terreno fértil para a origem de muitos males ao funcionamento do capitalismo. Destacava a tentativa da Igreja em conciliar seus preceitos à realidade do pensamento moderno e o comprometimento da mesma para com os interesses políticos e econômicos (BORTOLI; PEREIRA, 2014).

O socialismo, o materialismo dialético, a luta de classes e o fim da propriedade privada assombravam a Igreja Católica. Dessa forma, essa encíclica procurava demonstrar a possibilidade de obter paz e harmonia a partir dos preceitos capitalistas. O Papa apresentou uma alternativa baseada em princípios de justiça e equidade na tentativa de harmonizar as relações entre as classes a fim de realizar uma adaptação as novas relações sociais (BORTOLI; PEREIRA, 2014).

O Papa Leão XIII defendeu que,

> [...] o homem tinha recebido da natureza o direito de viver e proteger a sua existência. Não se oponha também à legitimidade da propriedade particular o facto de que Deus concedeu a terra a todo o gênero humano para gozar porque Deus não a concede aos homens para que a dominassem confusamente todos juntos **(...) o**

> **trabalho é o meio universal de prover às necessidades da vida,** quer ele se exerça num terreno próprio, quer em alguma parte lucrativa cuja remuneração, sai apenas dos produtos múltiplos da terra, com os quais ele se comuta (LEÃO XIII, 1891, p. 04).

Buscava-se, por meio do documento, apropriar e relacionar alguns direitos sociais aos fins liberais, mas que não colocassem em jogo a soberania da Igreja, destacando o incentivo ao direito à propriedade privada para posteriormente respeitar as condições mínimas de vida ao trabalhador. Assim, essa encíclica influenciou a formação de um novo pensamento e movimento político, a Democracia Cristã[2], que se baseia nos princípios cristãos, na melhoria da qualidade de vida e na garantia dos direitos trabalhistas. A *Rerum Novarum* visava discutir questões que pudessem, principalmente, diminuir a exploração da burguesia perante o proletariado.

Neste sentido, a Igreja também criou a Juventude Agrária Católica (JAC), um movimento que contemplava, além da formação técnica, a formação humana e social, baseada na tradição do personalismo comunitário. O método ver-julgar e agir do movimento garantia uma pedagogia participativa, tudo relacionado a uma perspectiva de teologia agostiniana de Natureza, atrelada ao homem por Deus para que ele exerça sobre sua inteligência e capacidade. (LAGRÉE, 2002).

Mesmo com a discussão quanto a sociedade moderna e seus problemas, conforme Ribeiro (2010), a Igreja Católica ainda mantinha sua postura conservadora também em relação aos camponeses. Seu intuito era combater o comunismo, porque esse era um movimento ateu e, por isso, tornava-se uma ameaça para a influência da igreja na sociedade. O que ameaçava ainda mais o poder da igreja eram os idealismos emergidos da Revolução Industrial, que em 1860 entrou em uma nova fase.

Ela foi chamada de Segunda Revolução Industrial e se distingue da primeira etapa pelas seguintes características: 1ª) substituição do ferro pelo aço; 2ª) substituição do vapor pela eletricidade e petróleo; 3ª) desenvolvimento da máquina automática e especialização do trabalho; 4ª) uso de produtos da química industrial; 5ª) mudanças nos transportes e comunicação; 6ª) novas formas de organização capitalista; 7ª) extensão da industrialização à Europa Oriental e Central (BURNS, 1968b).

Conforme Burns (1968a), até meados do século XIX a sociedade coletiva ainda era formada pela organização comercial, quando cedeu espaço às grandes companhias industriais. Depois de 1890 ocorreu o predomínio do capitalismo financeiro, baseado em quatro pontos

---

[2] Uma ideologia pautada nos ensinamentos e princípios cristãos, como justiça, solidariedade e liberdade (LEÃO XIII, 1891)

centrais: 1º) domínio da indústria pelos bancos e empresas de seguro; 2º) imensas acumulações de capital; 3º) separação entre propriedade e direção; 4º) surgimento dos holdings ou companhias detentoras.

Conforme o autor, até a segunda fase da Revolução Industrial, o crescimento demográfico estava em queda. A partir disso, a situação se inverteu e um efeito intimamente ligado ao aumento da população industrial foi a urbanização crescente. No início do século XX as condições de vida urbana tinham sido aceitas pela maioria das nações industrializadas, além disso, a grande revolução foi responsável pela criação de duas novas classes: a burguesia industrial, composta pelos donos das indústrias e pelos antigos comerciantes e a do proletariado.

A partir da construção desse novo cenário, inspirado na democracia social cristã, Marc Sangnier, ativista educado em colégio católico, criou a revista e o Movimento de Sillon (significa sulco em francês, e, segundo Begnami (2003), e fundiu a ideia de sulcar a terra para receber a semente em analogia aos princípios do movimento: preparar os agricultores, por meio da formação e mudança de pensamento, a fim de gerar a participação, organização e protagonismo). O movimento era baseado na democracia cristã, foram convidados agricultores interessados em formar associações profissionais e sindicatos agrícolas, na busca pelo diálogo entre as classes e a reflexão sobre a realidade a partir de uma educação popular democrática (MARC SANGNIER, 2015, tradução nossa).

A princípio, o movimento teve o apoio do episcopado francês e posteriormente do Papa Pio X. Esse apoio permitiu ao Sillonistas maior autonomia. Os não católicos que partilhavam dos mesmos ideais sociais e políticos puderam ingressar no movimento. Contudo, a crise modernista, a separação da igreja e do Estado e a evolução do movimento tornaram os bispos franceses relutantes a gerar independência do *Sillon* e seus membros. Assim, em 1910 o Papado ordena que esse movimento seja transformado em um movimento Católico, e por isso, exige que sua estrutura inicial seja extinta. Os líderes foram convidados a se retirar e o movimento passou a ser comandado pelos bispos católicos (MARC SANGNIER, 2015, tradução nossa).

A forma original, portanto, da ideia de Marc Sangnier desaparece, porém, suas ideias continuaram vivas. Os antigos integrantes do *Movimento De Sillon* prosseguiram com esse trabalho e, em 1914, criaram a Secretaria Central de Iniciativa Rural, que mais tarde tornar-se-ia a Iniciativa Central do Sindicato Rural, o SCIR. Essa foi uma organização de reflexão e pressão formada por líderes de influência e não pela união de massa. Esses sujeitos eram alimentados pelos conceitos de progresso social, solidariedade e respeito, que mais tarde

também iriam compor a origem das Casas Familiares Rurais francesas (MFR, 2015, tradução nossa).

O Movimento de Sillon, de acordo com Gimonet (2007), reconciliava a fé na Igreja com as ideias da república, ao mesmo tempo que o povo e a própria Igreja se colocavam contra aos conservadores católicos e aos radicais ateus. O movimento traça um caminho de educação popular movido pelo interesse de se construir algo que atendesse as necessidades dos jovens e os permitisse permanecer em seu meio.

Para Pezarico (2014), o movimento, em conjunto com os sindicatos, objetivava contribuir com os processos formativos de organização e profissionalização dos agricultores, bem como o empoderamento e o protagonismo dos mesmos em direção a suas organizações cooperativas e sindicais.

Conforme a MFR (2015, tradução nossa), o objetivo dessa organização era criar novos sindicatos agrícolas. Com esse intuito, logo surgiu a questão da necessidade de uma formação adequada para as crianças e jovens filhos de agricultores. Próximos ao *Movimento de Sillon,* os responsáveis pela criação do SCIR foram os primeiros a pensar na ideia de uma Casa Familiar Rural com os mesmos princípios da democracia cristã: a responsabilidade coletiva e cívica, a ajuda mútua, a solidariedade e educação popular.

> O Sillon inspirou o sindicalismo agrícola, a solidariedade e a ação comum em todos os domínios da vida profissional, social e cultural, e a criação de uma pastoral para jovens, reunidos na Juventude Agrária Católica (JAC). Essa cultura comum explica o engajamento militante das famílias e a sua rápida expansão, através das ideias herdadas de Marc Sangnier [...] (RIBEIRO, 2010, p. 294)

Soma-se a isso o fato da educação ser direcionada as questões urbanas, o que tornava o ensino desinteressante aos jovens do campo. Isso gerava um grande dilema a juventude rural: abandonar a família para estudar ou permanecer no campo. Deixar a escola justamente em um período que a mão de obra dos filhos era imprescindível para a permanência e sobrevivência da família no campo (ESTEVAM, 2012).

Nesse período se iniciava também a I Guerra Mundial, o que mais tarde resultaria, além da perda de parte da população, na destruição de campos agrícolas e indústrias com grandes prejuízos econômicos em todos os países envolvidos. Para Estevam (2012, p. 54),

> O país (França) havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava em processo de reconstrução. A agricultura foi um dos setores da economia mais prejudicados e em decorrência disto, vivia um período muito difícil. Outra razão foi que o sistema agrícola francês, neste período, passava por uma crise resultante das transformações tecnológicas em seu processo produtivo.

Diante desse contexto, percebe-se que a Pedagogia da Alternância tem sua origem dentro do processo de evolução da Segunda Revolução Industrial e num cenário de guerra.

Incialmente, três famílias, quatro jovens e um sacerdote, diante da necessidade sentida desde a formação do SCIR por uma educação do campo, inauguram a primeira *Maison Familiale Rurale* em Séringnac-Péboudou, em 21 de novembro de 1935, mas sua concretude se deu dois anos depois, em 1937 (FONSECA, 2008).

Dentre os responsáveis por pensar e implantar esse modelo educativo destacam-se o Padre Granereau, pertencente a SCIR, juntamente com alguns pais de adolescentes envolvidos com os movimentos sindicais agrícolas: Jean Peyrat, que liderava o grupo e foi o primeiro presidente da MFR, Arsène Couvreur, militante de organizações sociais, familiares, agrícolas e políticas e um dos promotores das relações da MFRs com o poder público (ESTEVAM, 2012).

Em 25 de abril de 1937, a Divisão Regional do SCIR anuncia em uma assembleia geral o aumento de vagas a serem ofertadas e a possibilidade de expansão da *Maison Famigliale Rurale*. Diante disso, o Padre Pierre J. Granereau, que era integrante do sindicalismo agrícola, um dos fundadores desse modelo de ensino e influenciado por Marc Sangnier, foi até Paris para discutir a transferência da MFR de Sérignac para Lauzun, visto que nessa última cidade as condições para o acesso e desenvolvimento eram maiores. Pierre desempenhou um papel essencial na constituição da primeira *Maison*, pois conseguiu o empréstimo que financiaria a construção da escola e assumiu a primeira presidência (MFR, 2015, tradução nossa).

No dia 25 de julho de 1937, onze agricultores se reuniram com o padre Pierre Granereau para definir e adotar os estatutos definitivos que iriam orientar a iniciativa da Seção Sindical Regional Rural voltada ao plantio de ameixa. Os membros do sindicato lutaram para serem os detentores dos edifícios e da produção, limitando a interferência da Igreja. A responsabilidade passou a ser das famílias envolvidas. É o momento que representa, de fato, o nascimento da primeira *Maison Famigliale Rurale* e a independência das famílias e do SCIR com a Igreja (MFR, 2015, tradução nossa).

Nesse período, existia na Europa um ambiente cultural baseado num conjunto de ideários filosóficos, políticos e religiosos oriundos dos pensamentos liberais, socialistas, nacionalistas e social cristão (ANDRADE; ANDRADE, 2012). Conforme Begnami (2003), os sujeitos sociais, camponeses e lideranças dos movimentos, estavam ligados a esse tipo de pensamento a partir das propostas cristãs.

Bortoleto (2014) afirma que esse ambiente possuiu três grandes perspectivas transformadoras em relação ao capitalismo liberal: o Socialismo Libertário (Proudhon, Bakunin, Kropotkin), o Socialismo Científico (Marx e Engels) e o Socialismo Cristão (Leão

XIII, Pio XI). Para o autor, essas correntes teóricas tecem suas críticas a uma sociedade afetada pelas grandes transformações provenientes do século XIX, que acabam encontrando a destruição conduzida pela I Guerra, além das tensões nacionalistas quem envolvem os países europeus, impulsionadoras da próxima grande guerra.

> [...] tanto a Internacional Socialista quanto a Igreja Católica disputarão a condução do Movimento Operário sob o signo de três perspectivas: o Socialismo Libertário, o Socialismo Marxista e o Socialismo Cristão. Os dois primeiros com acentos no mundo da imanência e com diferenças quanto ao papel do Estado e, o terceiro, com acento no mundo da imanência com abertura à transcendência, portanto, aos valores evangélicos da construção do Reino de Deus na história (BORTOLETO, 2014, p. 05).

Contudo, a Encíclica *Rerum Novarum* do papa Leão XIII, foi escrita devido a sua sensibilização quanto a condição dos operários da época e isso fez com que a Igreja Católica assuma essa como uma questão social, deixando a situação dos camponeses em segundo plano. Tempos depois, o papa Pio XI (1922-1939) publica a encíclica social *Quadragesimo Anno* e contribui para o fortalecimento da Ação Católica Especializada. Esse é um período que a ação da igreja caminha em direção a situação dos camponeses (ANDRADE; ANDRADE, 2012).

Essa encíclica foi promulgada 40 anos após a *Rerum Novarum,* em 1931. Além das revoluções e da I Guerra Mundial, o mundo estava marcado pela crise de 1929. Sua visão era mais ampla, porém mantinha a crítica ao socialismo e ao capitalismo, e reafirmava a Doutrina Social Católica como uma alternativa para as questões sociais e econômicas. Buscava esclarecer e fortalecer a primeira encíclica a partir da doutrina religiosa.

Por mais que o foco não estivesse voltado aos povos rurais, essa foi uma iniciativa que intensificou a formação de sindicatos e a luta desses sujeitos por uma melhor qualidade de vida. Foi a partir da encíclica do papa Leão XIII que Marc Sangnier buscou consolidar os ideais da democracia cristã em prol do desenvolvimento do campo.

Logo, devido às transformações tecnológicas que ocorriam na França, os agricultores sentiram-se obrigados a adaptarem-se às mudanças, principalmente porque o Estado estava desinteressado na agricultura e nos agricultores familiares, mesmo sendo eles a maioria da população. Assim, a educação era direcionada aos centros urbanos.

> O Estado, por meio de seus professores e professoras primárias, com algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser: seu filho é inteligente, não pode ser deixado no campo(...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social (GRANERAU, 1969 apud ZAMBERLAM, 2003, p. 27).

A miséria e o êxodo que assolavam o campo, diante do processo de urbanização e concentração de capital, deixavam o meio rural desamparado. Os filhos dos agricultores não tinham alternativas para sua realidade, a saída era migrar para a cidade e se tornar mais um operário. As tensões nacionalistas, citadas anteriormente, que impulsionaram a nova guerra contribuíram com a formação desse cenário, pois a França buscava recuperar o seu poder em relação aos países vizinhos e a produção industrial capitalista era, a curto prazo, mais lucrativo. Portanto, para o Estado o desenvolvimento industrial se tornaria mais importante.

Contudo, em 1937 foi formada outra turma na MFR, maior que a primeira, deixando o local pequeno. O Padre Granerau pensando em criar uma "escola diocesana" pediu ajuda ao bispo, mas o mesmo se recusou e isso fez com que 30 famílias da região se juntassem e formassem a Associação de Famílias e construíssem um novo espaço (ZAMBERLAM, 2003).

Diante desse contexto, os integrantes do SCIR sentiram a necessidade de se organizar e estabelecer uma federação que representasse as *Maisons*. Em 1941, sob orientação do padre Pierre Granereau, os presidentes das seções regionais do SCIR criaram a União Nacional das Casas Familiares Rurais da França (Unmfreo). O seu principal objetivo era preservar a autonomia de cada centro e, por isso, optaram por não se agrupar em uma única instituição, mas sim em uma união em que cada associação (criadas pelas comunidades) pudesse ter sua escolha de adesão. Assim, o funcionamento dessas Casas ficou baseado na responsabilidade dos jovens agricultores, dos pais, da comunidade e dos professores (MFR, 2015, tradução nossa).

A partir disso, as associações passaram a ter relações mais estreitas com a União até o final da II Guerra Mundial. A vida comunitária continuou a ser o ponto de referência central para o movimento, no qual cada um desempenhava papel fundamental na formação dos jovens. Segundo a MFR (2015, p.06, tradução nossa) "a associação é um lugar insubstituível, uma mistura social e cultural, um lugar de escuta e de debate onde todos possam ser ouvidos e contribuir".

O final da II Guerra Mundial trouxe maior liberdade a França, e consequentemente, para as MFRs. Em 1945 estavam previstos projetos para idealização de mais cem Casas. Os esforços empreendidos buscaram a preservação da fórmula utilizada em Lauzun. Contudo, isso não impediu que o movimento fosse enfraquecido pelas diferentes ideologias. Alguns acreditavam que estava se tornando um movimento elitista de "escritório", enquanto outros apoiavam maior intervenção do Estado.

Ghustave Thibon, fundador da Assembleia Geral, fez um discurso em abril de 1945, em que ressaltava a importância do Estado e da Igreja para as MFRs, mas que sua autonomia deveria ser preservada.

> "Em nosso movimento, nós tivemos que resistir a duas tentações: primeiro, precisamos do Estado, contudo, não devemos tornar-se um movimento de estado. As Casas Familiares não devem estar sob o controle absoluto do Estado, ser simplesmente uma máquina administrativa. Mas devemos, no entanto, obter ajuda. Além disso, como a fonte do movimento é a família, e, embora a maioria das famílias são católicas, é claro que o movimento não deve tornar-se um movimento sob o controle da Igreja" (MFR, 2015, p 06, tradução nossa).

Dessa forma, segundo consta no relatório da MFR (2015, tradução nossa), para evitar um conflito direto com a Igreja, que buscava recuperar o controle das MFRs, a União utilizou os sacerdotes que trabalhavam nas Casas para intervir junto a uma solução amigável entre o episcopado e as associações. Apesar de muitos religiosos terem participado diretamente na criação das MFRs, e o movimento propulsor pela valorização do campo, o Sillon, ter suas raízes fundamentadas na doutrina democrática cristã, muitos dos membros participantes da organização das Casas não aceitavam a ideia da ascendência religiosa dentro delas.

Durante os anos de 1941 a 1945 o Movimento contava com cerca de 80 *Maisons*, contudo, o período foi marcado por uma grande diversidade de experiências, muitas das quais se afastaram das ideias iniciais. Por conta disso, após a II Guerra, a história das MFRs sofreu alterações como a troca do conselho da Unmfreo e a saída do Padre Granereau. Essas atitudes buscavam unificar o movimento e resgatar sua identidade. Assim, ficou estabelecido que se as MFRs não seguissem os princípios deveriam pedir desligamento da União. (ESTEVAM, 2012).

A busca por esse resgate ficou evidente à medida que o tempo passava e muitos se recusavam a integrar as *Maisons* por conta do clericalismo. O mesmo aconteceu com o Estado, onde as *Maisons* criadas até 1950, possuíam resistência quanto às relações com o governo. A partir desse período, autoridades públicas passaram a dar mais atenção aos povos do campo e desenvolver uma Educação do Campo mais estruturada.

O posicionamento das *Maisons* na sociedade francesa não era simples. Não se consideravam escolas privadas, mas como grupos locais que trabalhavam para a comunidade e que solicitavam incentivos públicos, ou seja, exigiam apoio moral e financeiro, ao mesmo tempo que pediam por sua liberdade associativa e desejavam que suas especificidades educacionais fossem respeitadas (MFR, 2015, tradução nossa).

Manter um posicionamento dessa forma garantia poucas chances de sucesso, pois esse era um período de grandes tensões vividas pelo país, bem como pela própria cultura francesa

que evitava a diversidade. Assim, em dezembro de 1945 os membros do movimento da Unmfreo decidiram determinar a sua nova direção. Para a MFR (2015, tradução nossa) as MFRs deveriam seguir quatro pontos chave:

1º) Cada Casa Familiar Rural dependerá da associação entre famílias;

2º) O treinamento será realizado por estadias alternadas entre a Casa da família e a escola;

3º) Os Jovens serão divididos em pequenos grupos;

4º) As famílias terão liberdade para recorrer ao padre ou pastor para a formação católica ou protestante dos jovens, mas o diretor da Casa Familiar não poderia ministrar o culto na escola.

A fala de Ghustave Thibon e os pontos-chave estabelecidos pela União demonstram a busca das MFRs por uma educação autônoma que alie prática e teoria, sem inferências diretas de ideologias políticas e religiosas. São os primeiros passos da Pedagogia da Alternância por uma formação integral e protagonista.

Um dos tensionamentos existentes era quanto à presença da Igreja nas MFRs. Por mais que estivesse em sua essência, os membros e líderes da Pedagogia da Alternância temiam que a influência religiosa pudesse desvincular o processo de formação dos seus princípios. A tentativa de controle por parte da Igreja era vista como ameaça aos pilares estabelecidos.

Durante o período de 1955 a 1960, a União buscou reunir as associações para promover o fortalecimento e a coerência de uma rede de representação política. Dessa forma, o movimento da União adotou uma organização que se tornaria vital para a exploração, realização e reconhecimento das MFRs na França.

Aspectos a serem seguidos:
- A União, que representa e apoia o seu desenvolvimento
- Estatuto comum a todas as associações
- Formação idêntica para monitores
- Federações que acompanham o campo
- Um acordo coletivo que protege e reúne

Quadro 02: Organização adotada pelas MFRs francesas
Fonte: Adaptado de MFR (2015, tradução nossa**).**

Essa forma de organização buscou respeitar as identidades locais e a autonomia de cada associação, evitando a uniformidade. A disposição das famílias, que se uniram para desenvolver o projeto de um novo tipo de escola para seus filhos, fez com que eles pudessem permanecer dentro de sua realidade e continuar a se aprimorar e refletir sobre seus projetos de modernização e exploração de sua produção, e contribuir para o desenvolvimento do seu

território. A grande ambição das MFRs sempre foi permitir aos jovens construir o seu lugar no mundo adulto (MFR, 2015, tradução nossa).

O projeto da Pedagogia da Alternância foi se fortalecendo e o intercâmbio com os agricultores de outros países se tornou um processo natural. Contudo, o Estado teve importância fundamental nessa divulgação. A pedido do Ministério da Cooperação e Ministério dos negócios, o movimento das MFRs passou a levar o conceito das Casas Familiares Rurais francesas para mais de quarenta países. O pontapé inicial se deu em 1956 em uma feira internacional organizada pela república da Tunísia. Lá foi estabelecida uma posição importante para as Casas e novos agricultores foram convidados a participar (MFR, 2015, tradução nossa).

As primeiras Casas, fora da Fança, foram criadas na Itália. Em 1958, a pedido do Ministério da Cooperação, o engenheiro agrícola e monitor de uma das MFRs, André Duffaure[3], realizou uma missão à África a fim de levar a Pedagogia da Alternância aos países em desenvolvimento. Em 1963, inicia-se a implantação no Senegal, Costa do Marfim, Togo, Camarões, Chade, República Centro Africano, Gabão, Congo Brazzaville, Ruanda (MFR, 2015, tradução nossa).

Durante esses anos, em paralelo, o movimento de desenvolvimento das MFRs desenvolveu relações estreitas com a Itália, onde aos poucos começaram a ser criadas as Casas Familiares nas regiões de Treviso, Veneto e Verona. Em 1966 a Espanha conhece, por sua vez, a metodologia das Casas e os intercâmbios começam a se intensificar. Muitos treinamentos com monitores e diretores franceses são organizados em ambos os países (MFR, 2015, tradução nossa).

No final dos anos 1960, o Ministério dos Negócios Estrangeiros convida a União Européia para trabalhar na América do Sul e América Central. A partir de 1970, as associações são criadas no Brasil, Chile, Guatemala, México e Nicarágua.

As MFRs francesas tiveram, portanto, uma luta pela valorização do campo a partir dos ideais democráticos cristãos, mas sem deixar de manter sua autonomia e características que fizeram da PA uma metodologia diferenciada. Seus idealizadores e apoiadores marcaram também a luta para que o Estado deixasse de negligenciar a população rural e reconhecesse as MFRs como parte do sistema educativo do país. Um modelo que acima de tudo tornou-se referência para outros contextos.

---

[3] Estudante de engenharia agronômica, que juntamente com Jean Robert, professor universitário, contribuíram para uma real Pedagogia da Alternância. Entre 1946-1950 seus estudos foram a base para essa nova concepção educativa. André Duffaure inverteu o programa de ensino tradicional em ensino agrícola (MFR, 2001 apud. ESTEVAM, 2012).

Na próxima seção será discutido o processo de implantação das MFRs na Itália, uma vez que no Brasil o primeiro contato com a Pedagogia da Alternância foi realizado a partir de relações estabelecidas com os centros italianos, e por isso, torna-se relevante explorar o contexto que originou um dos movimentos presentes no país latino-americano.

1.1.3 O movimento italiano

As paisagens turísticas de Treviso (uma divisão político-administrativo, dentro de uma região chamada Vêneto), na Itália, não refletiam a realidade que o país enfrentava após a II Guerra Mundial. Esse foi um período crítico para a população italiana de muita miséria e sofrimento. Contudo, foi o berço de iniciativas para educação voltadas aos povos do campo.

A região em questão passou por um grande processo de imigração e seus habitantes viram nisso uma chance de melhorar sua vida. Entre 1950 e 1955, milhares de pessoas foram morar na Suíça, Bélgica, Alemanha, Austrália e Canadá. O crescente êxodo só afirmava que o nível social e econômico da população da província era de pobreza. Mais de 49% dos habitantes eram de trabalhadores agrícolas e sua renda se concentrava entre as mais baixas da Itália, onde os moradores do campo viviam de forma primitiva (MADRE, 1966).

Dessa forma, como a região era essencialmente agrícola, qualquer programa de desenvolvimento deveria basear-se na agricultura. As suas condições naturais são propicias para o avanço agrícola, mas sua região geográfica impede a criação de grandes zonas industriais. Diante desse cenário, Domenico Sartor, um deputado o parlamento italiano, liderou um grupo formado por personalidades influentes na política e economia da região, a fim de encontrar uma solução para a miséria e o êxodo rural que assolava a província.

Conforme Madre (1966), eles chegaram à conclusão que essa situação era gerada devido ao baixo nível de educação entre a população. Inspirado pelos programas democráticos dinamarqueses que incentivavam a educação dos jovens agricultores até a idade adulta, Domenico Sartor defendeu métodos semelhantes para combater as condições miseráveis de vida da população, a inércia do poder público, bem como êxodo dos jovens da província.

Foi criado, com o auxílio de políticos, Igreja e líderes comunitários, um extenso programa de atividades. Como resultado, a Associação Regional da Marcha de Treviso elaborou um plano para a criação de escolas profissionalizantes, tanto para as indústrias, quanto para a agricultura. O concelho provincial se convenceu da importância e emergência

dessa medida e conseguiu junto a organismos econômicos locais, tais como bancos e comércios, um empréstimo para associação. Assim, em 1954 foram abertas as primeiras escolas profissionais, entre elas a de Catel del Franco (MADRE, 1966).

Domenico Sartor foi um jovem nascido nos EUA, filho de um imigrante italiano, que retornara ao país de origem do pai aos doze anos. Lá, ele inicia seu engajamento político, com ideais americanos, e se torna um membro ativo da oposição ao regime fascista. Integrou a luta pela valorização dos povos do campo, sofreu indiferença por parte das autoridades e hostilidade por parte de algumas pessoas que viam nele uma ameaça sobre o seu poder perante a população local (MADRE, 1966).

Como afirma Madre (1966), foi nesse período que a escola de Catel del Franco se transformou no Instituto Profissional do Estado para a Agricultura (IPSA). Em 1958 é criado o curso de economia doméstica para meninas, o primeiro aberto ao público feminino. Nesse mesmo tempo, viu-se um enorme esforço do Instituto para adotar e adaptar métodos de aprendizagem adequados a população local. A experiência das escolas profissionais demonstrou que elas não conseguiam atingir os adolescentes, pois não eram maduros o suficiente para o seu processo educativo. Percebeu-se, então, que antes da formação profissional seria necessário oferecer-lhes anos de escolaridade em geral. Adotou-se, portanto, a metodologia das MFRs francesas, a alternância.

No início, de acordo com o autor, os membros da Associação visitavam as famílias para apresentar a metodologia por alternância e pedir os pais matriculassem seus filhos nas escolas profissionalizantes. Os professores tinham poucos recursos e as aulas eram assistidas em prédios emprestados. Mesmo assim, no final do primeiro ano letivo, 45 alunos e professores fizeram uma viagem de estudo a Suíça, o que impactou diretamente na realidade das escolas em Treviso.

Segundo Zamberlam (2003), o próprio Domenico Sartor, durante suas viagens a países europeus, em 1958, conheceu as MFRs da França. A partir disso, entre 1961 a 1964, juntamente com seus colaboradores, conseguiu transformar os centros vinculados ao IPSA em Escolas Família Agrícolas, assim definidas. Foram criadas associações que se consolidaram por meio de atividades formativas informais, cujo objetivo era apoiar as EFAs e não se caracterizavam como entidades mantedoras das escolas. Essas atividades aconteciam em encontros anuais, semanas especiais e seminários com assessoria direta de André Duffaure e outras pessoas vinculadas a União francesa das MFRs.

Como os líderes comunitários franceses estavam dispostos a difundir a Pedagogia da Alternância, os membros da Associação de Treviso passaram a realizar cursos para implantar

o modelo na região. Contudo, o objetivo com essa forma de ensino era preparar o jovem para posteriormente ele ingressar no IPSA e realizar um curso profissionalizante. Além disso, os centros educativos eram públicos, mas não pertenciam as famílias, elas eram apenas colaboradoras.

> Assim, foi introduzido o princípio do trabalho alternado entre a escola e a casa, a família que recebe a maior parcela de responsabilidade. Quatorze centros locais espalhados por toda a província agora treinam quase mil jovens que podem, então, ir para a especialização no Instituto (MADRE, 1966, p. 21)

Pela citação exposta acima, é possível perceber que o IPSA adotou o modelo de alternância, porém seus objetivos de implantação não são semelhantes aos das MRFs francesas. O intuito principal é amadurecer os jovens para que posteriormente eles consigam realizar uma formação profissional, enquanto que no país de origem a alternância foi criada para atender, além das necessidades, o sentimento de pertencimento. Os centros italianos, por mais que existisse a participação e responsabilidade direta das famílias, tinham relações estreitas com o governo e lideranças locais, e não pertenciam a comunidade, o que enfraquecia a luta pela autonomia buscada pelos princípios das MFRs.

Devido ao novo incentivo à educação na região e preocupado com o risco de criar um abismo entre os mais velhos e a nova geração, o Instituto preconizou que a educação dos jovens deveria ser contemplada também pelo trabalho e ganhar, assim, o apoio da população adulta. Dessa forma, em 1959 foi criado o Centro Educativo para a Cooperação Agrícola de Treviso (Cecat). Este, se caracterizava como uma instituição privada cuja finalidade era incentivar e coordenar diferentes atividades voltadas para a emancipação do agricultor, o tornando protagonista do seu desenvolvimento (MADRE, 1966).

Por meio do Cecat, as relações com os princípios das MFRs francesas se tornaram mais estreitas. Foi incentivada a criação de centenas de cooperativas agrícolas de pequeno porte com cerca de quinze a trinta membros, que se mantinham livres para executar seus assuntos internos, mas recebiam auxílio do Cecat quanto ao aconselhamento técnico e financeiro para ajudar as cooperativas a alcançarem condições vantajosas a fim de aumentar sua renda e produção (MADRE, 1966).

A autonomia oferecida permitia que os agricultores pudessem se desvencilhar da situação de pobreza em que se encontravam, bem como das influências daquelas pessoas que mantinham o controle da região. Por isso, essas iniciativas eram vistas como ameaça a essa pequena parte da População de Treviso.

Contudo, segundo Madre (1966), o Cecat conseguiu atingir êxito e o seu projeto foi levado a outras regiões como Sardenha e Lucania. O seu valor real foi estabelecido por conta

das contribuições que esse projeto oferecia, considerado um meio para desenvolver o espírito de cooperação. Suas atividades ofereciam aos agricultores a condição para decidir seu próprio destino. Para tanto, o centro buscava impedir divisões profissionais e familiares, a comunidade rural deveria atingir o progresso como um todo, sem tratamentos preferenciais. Uma alternativa para isso foi agrupá-los de acordo com suas atividades produtivas, como, por exemplo, os criadores de gado participavam de compras de gado estrangeiro em conjunto e acompanhados dos monitores do Cecat.

Para o autor, a principal preocupação de Sartor era a valorização dos agricultores e isso deveria ser feito por meio da educação, mas ele não negligenciava o desenvolvimento industrial da região. Antes da II Guerra, Castel del Franco tinha pequenas fábricas que forneciam matéria-prima ao exército. Como o relevo da província impedia o estabelecimento de grandes indústrias, a necessidade revelada foi a da criação de pequenas e médias empresas. E isso, segundo Domenico, também seria atingido por meio da educação, esta que até a fundação do IPSA, era fornecida as crianças e jovens apenas por meio uma escola primária e uma secundária (MADRE, 1966).

Dessa forma, Cecat se destacou por buscar,

> Coordenar o conjunto das atividades promovidas no setor agrícola, garantindo, de um lado, a unidade moral, e de outro, a colaboração econômica e social do mundo rural. Iniciativas surgiram ao redor do CECAT, de caráter educativo e associativo, propondo, em uma fase de profundas mudanças socioeconômicas e culturais da Itália dos anos 50, promoção e educação do ambiente rural em sua globalidade, por meio de estruturas inspiradas nos princípios dos ensinamentos sociais cristãos (SCHIPPETTO,1994, p.18).

O período que corresponde aos anos de 1950 a 1970 foi marcado também por outras questões. Segundo Vignaroli (2012, tradução nossa), a população italiana conheceu um desenvolvimento que poderia mudar o país em todos os pontos de vista. Ele não só mudou a estrutura econômica, mas também social e alguns aspectos culturais, como a forma de compreender a vida, o trabalho e as relações humanas, entre outras coisas. Mudaram as cidades e as zonas rurais, além das paisagens naturais. Esse processo durou anos de transição para que a sociedade italiana deixasse de ser largamente agrícola para se tornar industrializada.

Todavia, Domenico Sartor, que compartilhava desse novo idealismo, relatou à Madre (1966), que o sentido de democracia ainda não estava completamente desenvolvido na Itália como era na França, por exemplo. O regime fascista e autoritário, segundo ele, marcou seu país, à medida que o povo não conseguia pensar por si mesmo.

O fascismo que dominou o país era apoiado pela burguesia, o que diminuía ainda mais a autonomia dos mais pobres. As pessoas, caso fossem instruídas, poderiam representar uma ameaça. Isso reflete as condições de miséria e sem acesso à educação em que se encontravam os moradores do campo.

A França, por outro lado, passou por uma intensa discussão quanto aos rumos do progresso, havendo muitos embates filosóficos, políticos e religiosos decorrentes de diversas ideologias. Fatores como esses, consequentemente, aumentaram as discussões e ampliaram as visões dos sujeitos. As pessoas se tornaram mais autônomas pela luta por seus direitos, e a criação das MFRs foi um exemplo desse cenário.

Segundo Ribeiro (2010), esse foi um contexto explosivo pós-guerra, no qual se observa um embate entre o liberalismo e o comunismo, em que muitas forças sociais sustentaram a criação da Pedagogia da Alternância, principalmente a Igreja, que se encontrava no meio dessas discussões por toda a Europa.

Assim, os princípios da democracia cristã, que foram fonte para as lutas dos povos do campo na França, também respaldavam uma educação para vida na implantação da Pedagogia da Alternância na província italiana.

Entretanto, as experiências das EFAs italianas, diferentemente da França, nasceram de iniciativas públicas/estatais, mas também encontraram apoio na Igreja e dos seus ideais cristãos. Elas foram implantadas mais facilmente, porém outras dificuldades surgiram. Por ser uma iniciativa oriunda do Estado, os professores também eram funcionários públicos e, consequentemente, menos motivados por não estarem diretamente envolvidos com o projeto pedagógico da alternância (RIBEIRO, 2010).

Isso reflete um estado de menor autonomia quanto ao funcionamento das EFAs. Mesmo assim, não foi uma imposição para ampliação de experiências que aconteciam por meio de intercâmbios entre lideranças locais. Contudo, nesse período, não foi construída nenhuma rede de coordenação que estimulasse as inter-relações e consolidasse aspectos políticos e pedagógicos entre as experiências educativas que utilizavam a alternância (ZAMBERLAM, 2003).

Além disso, durante o processo de expansão das escolas por alternância, faltou um meio permanente de formação inicial dos monitores/docentes (ZAMBERLAM, 2003). Ou seja, na Itália o ensino por alternância não foi alicerçado nos mesmos sentimentos das MFRs francesas. Os princípios foram misturados à educação tradicional, uma vez que envolvia diretamente o poder público em sua atuação. Isso provocou um efeito contrário ao fortalecimento de uma Educação do Campo.

Assim, a orientação formativa das EFAs italianas se estendeu voltada apenas ao setor agroprodutivo, até início da década de 1970, quando houve uma retração das mesmas por conta do êxodo rural.

Segundo o documentário *Via Dalla Campagna: un esodo italiano* (2014, tradução nossa), a pressão das grandes transformações desse período contribuiu para a diminuição do povo rural, um mundo que, durante séculos caracterizou a Itália. Em 1950 foi aprovada a lei da reforma agrária que introduziu uma série de mudanças na agricultura. No período de 1954-1964 os trabalhadores do setor passaram de 40% a 25% dos ativos totais. Uma transformação em que o censo de 1971 registrou como extraordinário aumento da população urbana.

Cabe ressaltar que em 1961 foi revogada uma lei[4] de 1939, do regime fascista, que impedia a migração dos moradores do campo para as áreas urbanas. Para Vignaroli (2012, tradução nossa), essa foi uma época em que centenas de milhares de italianos deixaram seus locais de origem, deixando para trás o mundo imutável da Itália camponesa para começar uma nova vida na cidade industrializada. Esse cenário possuí vários indicadores, tais como: a queda do percentual dos trabalhadores do setor agrícola, o aumento da população urbana e o abandono dos hectares cultivados até então.

> A população ativa na agricultura, na Itália caiu de 8,2 milhões (42,2% do total pop. ativa) em 1951 para 5,6 milhões em 1961 (29,1%) e 3,7 milhões (19,3%) em 1970, com uma média anual de 260.000 pessoas nos anos 50 e 211.000 nos anos 60. Se Quebrarmos os dados em termos de alocações regional é possível notar grandes diferenças entre as regiões centrais e do norte e do sul: a Regiões do noroeste já em 1951 empregavam sua força de trabalho, cerca de 76%, nos setores industriais e de serviços, percentagem que se adaptaram rapidamente a regiões do NEC em 1961 (73%), enquanto o sul ocupava sua força de trabalho na agricultura de acordo com estas percentagens 55,3% em 1951, 43,2% em 1961 e 31,3% em 1970 com um atraso "evolucionário" maior do que no norte em mais de vinte anos. A partir destes dados podemos deduzir a menor taxa de despovoamento foi no sul (VIGNAROLI, 2012, p. 04, tradução nossa).

As EFAs tiveram que conviver, portanto, com a vontade do povo do campo de ir morar nas áreas urbanas. Diante disso, a partir dos anos 1980 e 1990 ocorreu a diversificação profissional, ou seja, os centros, mesmo em número reduzido, passaram a oferecer formação voltada não mais apenas ao setor agrícola.

E, assim, a PA vem criando, ao longo dos anos, diversos movimentos de atuação. Por isso, faz necessário compreender quais são os seus princípios base.

---

[4] Lei de 6 de Julho de 1939, n. 1092: Medidas de prevenção de urbanismo.

1.2 FINALIDADES, PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Diante dos diferentes contextos existentes, a Pedagogia da Alternância procura desenvolver uma identidade metodológica que contemple essas diferenças para propiciar a formação integral, tanto dos sujeitos quanto do meio. Dessa forma, foi elaborado na França pela *União Nacional das Maisons Familiales Rurales* a "carta de identidade", que estabelece critérios orientadores de um CEFFA, com finalidade baseada na formação e desenvolvimento do meio, na ação específica do contexto rural, na responsabilização das famílias para com a associação, na metodologia pedagógica da alternância e numa equipe capaz de conduzir o conjunto (GIMONET, 2007).

Para tanto, Teixeira e Antunes (2011) afirmam que a Pedagogia da Alternância se mantém como uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade a formação profissional da juventude rural.

> Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça meios para a reflexão acerca das próprias experiências formativas (TEIXEIRA e ANTUNES, 2011, p 955).

Nos tempos e espaços são desenvolvidas atividades educativas previamente planejadas e orientadas em sua execução (TEIXEIRA et al., 2008). A articulação dos tempos e espaços é uma maneira de se garantir a formação integral. Segundo Gimonet (2007), as atividades e instrumentos são indispensáveis para a formação contínua na descontinuação das atividades. Para isso, é preciso possibilitar a interação entre tempos-espaços e ter coerência, unidade e integração.

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
• **Experiência** • **Observações, investigações, análise** • **(Saberes experienciais)**	• Formalização – estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais)	• Aplicação-ação • Experimentação • (Saberes-ações)

Quadro 03: Um processo de Alternância num ritmo de três tempos
Fonte: Gimonet (2007).

A experiência cotidiana do espaço familiar, muitas vezes ignorada na educação básica, é trazida para o CEFFA onde ocorre a estruturação e a conceitualização formal dos conhecimentos oriundos dessa experiência, para posteriormente aplicar essa junção no meio. À luz disso, o quadro acima representa uma sequência de alternância que alia prática-teoria-prática, em três tempos com espaços variados, possibilitando a construção e o diálogo entre saberes. As atividades realizadas nessa sequência permitem o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas social e afetivo.

Contudo, para que esse processo ocorra, é necessário garantir que os princípios/pilares da PA se mantenham articulados. A figura a seguir apresenta quais são esses pilares e como devem se relacionar.

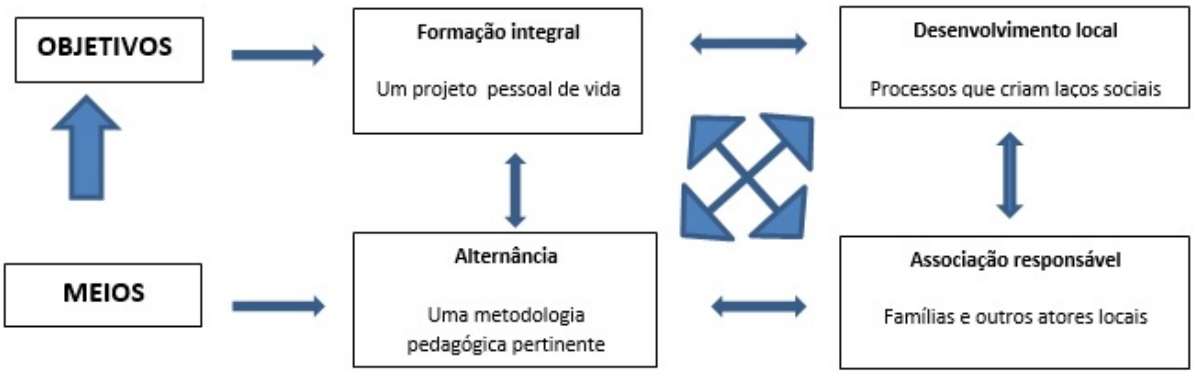


Figura 02: Os Quatro Pilares dos CEFFA.
Fonte: Garcia-Marirrodriga; Calvó (2010).

Como se percebe, os objetivos e os meios formam os princípios que sustentam a Pedagogia da Alternância e fazem dela uma metodologia diferenciada, pensada para atender às necessidades do Jovem que vive no contexto rural, tendo em vista também o desenvolvimento do meio e a participação da comunidade local.

O processo de *formação integral*[5] do Jovem na Pedagogia da Alternância forma um dos pilares que a sustentam por ser uma de suas finalidades. Trata-se, portanto, de funções educativas e formativas que envolvem a formação humana. São formas de atitudes, caráter, de encontrar a própria identidade, autoestima, formular projetos de vida, instrumentalizar-se no exercício da cidadania, desenvolver o espirito solidário e democrático, entre outros (BEGNAMI, 2003).

[5] Desenvolvimento das potencialidades humanas, integração de conhecimentos e disciplinas de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulação de aprendizagens por meio de projetos temáticos, tempo para que o ensino seja organizado em conjunto de experiências diversificadas na escola e no meio familiar (ROCHA, 2007).

A formação integral altera também a concepção de professor, que diferentemente do termo tradicional ele passa a ser um monitor. Além de um professor, ele torna-se formador por meio com funções diversificadas, aquele que interage com as famílias, histórias de vida, ambiente sociais, culturais, profissionais, e quem cria uma diversidade de encontros e confrontos (GIMONET, 1999).

Para Gimonet (2007), existe a primazia pela experiência, que representa um caminhar entre a vida e a escola. É a saída da experiência para a busca de um saber mais teórico, que quando consolidado volta-se para a experiência. Esse ciclo estabelece uma dupla relação: o trabalho e a produção com seus saberes, a vida social, econômica, cultural e ambiental de um lado e, do outro, o lugar escolar com suas atividades e saberes. A experiência deve, assim, ser considerada como um suporte de formação e um reservatório de saberes.

Conforme Estevam (2012), esse é um processo que contribui para que o Jovem construa sua própria personalidade junto com sua família e sua comunidade. Durante esse período seu foco será o *projeto profissional de vida* como um instrumento de inserção no meio em que vive. Este consiste em um projeto a ser desenvolvido pelo Jovem durante a formação para a sua vida. É a partir da formação integral que o desenvolvimento do meio será possível, uma vez que amplia os campos de formação dos Jovens e possibilita a relação e integração deles com os meios escolar, profissional e familiar.

O *desenvolvimento local* caracteriza-se por ser outra finalidade da Pedagogia da Alternância. Trata-se do desenvolvimento do meio rural, em âmbitos social, cultural e econômico. É compreendido sob a lógica de participação e mobilização popular, além de tudo é o local de conversão de propostas em práticas efetivas, onde se fundamentam as decisões dos atores sociais envolvidos, capazes de gerar transformações e preservações intelectuais, produtivas e conscientizadas (CALIARI; ALENCAR e AMÂNCIO, 2002).

Gimonet (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre da *cooperação, ação e autonomia.* O Jovem só pode se tornar o ator de sua formação quando ganhar progressivamente sua autonomia. Isso lhe permitirá aprender mais. A alternância de tempos e espaços, além de fazer com que ele aprenda fora do CEFFA, lhe dá um poder não ofertado nem pelos monitores, nem pelos demais membros. Quando colocados em comum, todos esses saberes singulares criarão um suporte essencial de aprendizagens.

Para atingir tais finalidades, esse modelo de ensino utiliza como um dos meios a *Alternância*. A formação em alternância nos CEFFA obedece um processo que parte da experiência da vida diária (família, escola, emprego) para ir em direção a teoria e retornar a experiência seguindo assim um ciclo que se repete. Porém, esse ciclo funciona somente as

margens necessárias de liberdade, responsabilidade e autonomia de seus atores e instituições (GIMONET, 2007).

Gimonet (2007) aponta que a alternância se caracteriza por três tipos: a) falsa alternância: coloca períodos em empresa no curso de formação com trabalhos práticos e trabalhos de estudo; b) a alternância aproximativa: organização didática que associa dois tempos da formação num único conjunto, somando atividades profissionais e de estudos sem integra-los; c) alternância real: não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza a integração entre eles, além de um processo reflexivo sobre a experiência.

O autor ressalta, porém, que a alternância deve ser diferenciada do ponto de vista da instituição e da pessoa. A implantação dela por uma organização não garante uma alternância integrativa para cada formando. É o Jovem quem alterna e não a instituição e suas aprendizagens. Suas implicações, motivações e seu projeto de vida é que darão continuidade ao percurso formativo, mas é por meio da alternância que esses aspectos serão desenvolvidos, refletidos e aprimorados.

O outro meio utilizado é a *associação responsável,* uma associação criada pelos monitores, Jovens, família e comunidade. Conforme García-Marirrodriga, e Calvó (2010), ela se define como a união de um grupo de pessoas para ofertar uma educação que possibilite a construção de um futuro melhor para os Jovens alternantes, tanto é, que este é um dos pilares presentes desde o início do movimento de construção da Pedagogia da Alternância na França.

A formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres de estágios deixarem de cumprir seus papéis na formação e educação dos Jovens. Por isso, a *associação* é outro princípio velado pela Pedagogia da Alternância. Os monitores não conseguem articular os dispositivos pedagógicos sozinhos, a alternância diversificada depende, além deles, dos pais, tutores responsáveis por empresas e dos próprios alternantes, um conjunto formador de uma pedagogia de cooperação e poder educativo (GIMONET, 2007; ESTEVAM, 2012).

"A associação tem uma função ativa nesse processo e se constitui como ponto central para o exercício de trocas de experiências, aquisição de novos conhecimentos, uma rede de parceiros, lugar de interação, de diálogo" (ESTEVAM, 2012, p. 42). Caracteriza-se, então, como um espaço de participação das famílias na gestão do CEFFA, no qual são abordados assuntos administrativos e pedagógicos relacionados à realidade local formando um movimento de educação singular (BORDIN, 2014).

Esses princípios, conforme Estevam (2012), são complementares, mas sem deixar de possuir importância específica na formação integral do jovem. Contudo, devem ser aplicados de forma conjunta, pois se um falhar, o restante do processo fica comprometido e não se caracteriza a partir dos objetivos da PA.

Assim, esses quatro pilares formam uma metodologia de ensino diferenciada, pois se articulam de modo a interligá-los no processo de formação, a fim de manter o sentido de cada um, diferentemente do ensino tradicional, que produz novos saberes de maneira isolada, sem levar em consideração a realidade dos educandos e suas reflexões sobre os elementos que os cercam. As relações estabelecidas por essa articulação permitem a discussão sobre a diversidade, o diálogo entre os atores sociais, reconhecendo as semelhanças e diferenças, políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais, além da própria identidade enquanto sujeito.

Para Gimonet (2007), a PA é uma metodologia que se contrapõe a forma habitual de ensinar, porque não separa a formação escolar da realidade. Pelo contrário, une as duas para que os novos saberes se integrem aos saberes pré-existentes e, dessa forma, façam sentido ao sujeito. Da mesma maneira, defende que essa metodologia só poderá ser aplicada se existirem relações sociais para além daquela professor-aluno. Seria uma educação partilhada entre todos os envolvidos na formação por alternância. Por isso, o autor define a PA como uma "rede complexa de relações".

A sustentação reflexiva da PA, conforme o autor, é baseada em teóricos como Carl Rogers, Bertrand Schwartz e é muito próxima dos pensamentos de Paulo Freire, mesmo com uma elaboração que se deu por meio de práticas pedagógicas e não por teorias. Ela se inscreve na perspectiva piagetiana de praticar compreender. Praticar se refere ao agir, experenciar e compreender significa conceitualizar o que pode ser extraído da prática. É por isso, que as CFRs priorizam a experiência familiar, social e profissional como uma fonte de saberes, como o ponto de início e chegada do processo de aprendizagem.

A PA, como uma proposta de Educação do Campo, nasceu e se desenvolveu a partir das necessidades dos sujeitos desse meio. Trata-se de uma educação popular que envolve de maneira integral os jovens, famílias, educadores e comunidade. Em sua proposta permeia a politização daqueles que foram ignorados pelo poder público por meio de um sistema de ensino que não considerava as especificidades daquela realidade (BORDIN, 2014).

Paulo Freire foi mentor de um método que levou o seu nome. Ele conseguiu, em quarenta e cinco dias, alfabetizar trezentos trabalhadores do campo, a partir de uma proposta de educação popular de caráter democrático e libertário. Seu trabalho tinha como finalidade a

alfabetização para despertar os excluídos e transformá-los em agentes de mudança. Para alcançar essa finalidade era preciso o desenvolvimento crítico e a tomada de consciência dos sujeitos em relação a sua realidade. Segundo sua perspectiva, o próprio "oprimido" seria a peça ideal para compreender o significado da opressão social e seus efeitos, da necessidade de libertação por sua própria busca (FREIRE, 2005).

> [...] como poderão os oprimidos, que "hospedam" o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2005, p. 34)

A Pedagogia da Alternância se aproxima do Método de Paulo Freire, porque entende que se o sujeito continua passivo às imposições dos opressores nada mudará. Ao construir, por meio de suas experiências e de sua realidade, novos conhecimentos, ele será capaz de atuar em seu contexto e modificá-lo. Suas capacidades se tornam mais amplas, e consequentemente, aumentam seu poder de libertação. A educação como uma forma de investigação e problematização da realidade se torna um instrumento que leva os "oprimidos" a liberdade.

Na PA, os instrumentos pedagógicos tornam-se meios de integração entre a família e a escola, promovendo o diálogo e valorizando os conhecimentos pré-existentes. São ferramentas para a promoção da liberdade e da modificação de cada contexto.

Esses instrumentos, constituintes dos fundamentos teórico metodológicos da Pedagogia da Alternância, são os responsáveis por garantir a integração dos princípios e meios, e possuem extrema importância no que diz respeito a formação integral efetiva do Jovem.

> Sem instrumentos apropriados permitindo sua implantação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposição de atividades escolares e sua implantação faltar-lhe alma e dimensão (GIMONET, 2007, p. 28).

Tais procedimentos didático-pedagógicos se desenvolvem juntamente com um conjunto de atividades educativas previamente planejadas. São instrumentos denominados: Plano de Formação, Temas Geradores, Pesquisa Participativa, Plano de Estudos, Pesquisa da Realidade, Caderno da Realidade, Atendimento Individual, Visita de Estudos, Autoavaliação, Visitas às Famílias, Colocação em Comum, Intervenções Externas, Exercícios, Estágio e

Projeto Profissional do Jovem (PPJ), também chamado de Projeto de Vida. Esses procedimentos, descritos a seguir, são coordenados por Educadores (professores e monitores) que permanecem nos CEFFA juntamente com os Jovens.

No início do ano letivo elabora-se, coletivamente, um *Plano de Formação* ou o Plano de Estudos com o objetivo de proporcionar um vínculo educativo entre os espaços dos CEFFA com a propriedade da família. A alternância de tempo e espaço é entendida como um processo integrador de ensino e aprendizagem, em que as demandas e interesses advindos das famílias são parte do processo educativo, uma vez que é a partir destes que os centros desenvolvem os conteúdos curriculares (BERNARTT; PEZARICO & TEIXEIRA, 2012).

O Plano de Formação, para Gimonet (2007, p. 70), "representa a orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico". É por meio dele que ocorre a implantação organizada da Pedagogia da Alternância. Ele seria uma espécie de eixo norteador em que se torna possível visualizar toda a sua progressão por todos os parceiros.

Os *Temas Geradores* são assuntos colocados em discussão como família, terra e alimentação com a finalidade de realizar análises reflexivas da realidade dos Jovens. Esses assuntos promovem a construção do conhecimento de maneira não fragmentada (MASCARELO, 2010).

Esses são os dois principais procedimentos que, quando definidos, articulam os demais. Os outros são apresentados no quadro abaixo.

(continua)

INSTRUMENTO	ATIVIDADE
Pesquisa Participativa	Realizada com família e comunidade. Oobjetiva compreender os aspectos que envolvem a comunidade de maneira geral e as atividades que são produtivas.
Plano de Estudos	Investiga a realidade e permite ao jovem compreender dificuldades, contradições e benefícios presentes nela com intuito de construir mecanismos que auxiliem no desenvolvimento do estudo.
Pesquisa da Realidade	Roteiro de estudo realizado por educadores e jovens, fundamentado nos temas geradores do Plano de Formação. Eles podem escolher temáticas presentes na sua realidade.
Caderno da Realidade	É um mecanismo que possibilita a sistematização e registro da pesquisa, a avaliação da aprendizagem, organização de atividades, permitindo a tomada de consciência ao longo do processo de aprendizagem.
Atendimento Individual	Momento em que os jovens são atendidos individualmente pelos monitores, a fim de solucionar possíveis dificuldades dos jovens.
Visita de Estudos	Visitas que envolvem toda a comunidade. Sua finalidade é propiciar a troca de experiências entre os sujeitos.
Auto avaliação	Os jovens avaliam seu processo de aprendizagem.
Visita às Famílias	Atividades que visam a formação integral, permitindo aos jovens aprimorar seus conhecimentos para além do espaço escolar. Além da permanência com sua família, eles também visitam às famílias dos colegas.
Colocação em Comum	Momento coletivo de discussões e construções de conhecimento entre jovens e educadores.

Intervenções Externas	Visita de pessoas que não fazem parte do cotidiano escolar, mas que fazem parte da comunidade – médicos, dentistas, agrônomos e que podem contribuir com a discussão acerca do tema gerador em pauta.
Projeto Profissional do Jovem	Procura inserir o jovem no mercado de trabalho e fortalecer a agricultura e sustentabilidade ambiental. É um estágio que impulsiona o desenvolvimento do meio, pois interliga todos os conhecimentos adquiridos ao longo de sua permanência, possibilitando a ele refletir.

Quadro 04: Instrumentos Pedagógicos
Fonte: Adaptado, Pessotti (1978), Gimonet (2007), Estevam (2012).

A Pedagogia da Alternância possui, portanto, uma metodologia didático-pedagógica diferenciada, porque além de alternar os tempos e espaços de formação, possui instrumentos pedagógicos que permitem a interação do Jovem com o conhecimento escolar e sua realidade. São elementos utilizados para a construção de saberes de vida. Para tanto, por meio desses instrumentos a Pedagogia da Alternância propõe uma forma de ensino que vai além da transmissão do conhecimento. Ela tem por objetivo incentivar uma "educação, formação e profissionalização alternativa eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo" (ARCAFAR/SUL, 2014), tendo em vista o desenvolvimento local.

1.2.1 O desenvolvimento local como princípio da Pedagogia da Alternância

Antes de se iniciar o presente tópico, é necessário entender porque se teve maior aprofundamento em específico neste princípio da PA. O desenvolvimento do meio permite aos sujeitos refletir e transformar suas condições de vida. A Pedagogia da Alternância é um meio educativo que procura atingir essas necessidades. Assim, esta breve discussão foi inserida na pesquisa a fim de elucidar, tanto neste momento como nos tópicos a seguir, além dos principais pontos referentes a desenvolvimento local, a discussões existentes e as possíveis contribuições dessa metodologia para se atingir suas finalidades. Contudo, ressalta-se que são breves considerações e apontamentos para estudos futuros para reforçar a importância do papel da educação numa sociedade, isso porque este não é o foco central do estudo.

Tratar sobre o desenvolvimento é algo complexo, pois ele possui várias formas de concepção e aferimentos, algumas compatíveis, outras não. Isso acontece, porque o desenvolvimento só existe na medida em que se torna perceptível como promotor de mudança em determinadas situações da coletividade humana. As transformações são oriundas de ações

individuais ou coletivas que podem tanto melhorar quanto piorar as condições de vida de todos. Por conta disso, as propostas contemporâneas buscam corrigir a perspectiva de que o desenvolvimento deva ser medido apenas pelo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de cada localidade, uma vez que existem outras dimensões sociais, culturais, demográficas e ambientais (CONTERATO; FILLIPI, 2009).

Para Conterato e Fillipi (2009), o termo *desenvolvimento* é uma palavra-chave que possui inúmeras interpretações e por isso, procura-se qualificar as possíveis interpretações adicionando substantivos e/ou adjetivos que restringem o significado desse termo como exemplo: desenvolvimento rural, desenvolvimento humano, entre outros. Dessa forma, a presente seção tratará a respeito do d*esenvolvimento local.*

O desenvolvimento local vem se tornando uma tendência mundial, sendo tema de discussão em diversos países. No Brasil, a temática passou a ser impulsionada a partir da metade da década de 1990 devido a uma série de mudanças oriundas da Constituição de 1988 e também pelo fortalecimento e expansão de organizações não governamentais que valorizam o local (KRONEMBEGER, 2011).

A definição de desenvolvimento local, contudo, depende muito dos objetivos perseguidos em cada contexto. Garcia-Marrirodriga e Calvó (2010) afirmam que o desenvolvimento local, enquanto desenvolvimento de um território pela sua população, torna-se um marco de afirmação, pertencimento e identificação com as necessidades a serem atendidas. O local não deve ser visto apenas como demarcação geográfica ou administrativa, ele favorece o surgimento de pessoas que se propõe a incentivar melhorias na sua situação econômica e profissional, que valorizam seus recursos disponíveis e suas potencialidades pessoais. Com efeito, Abramovay (1998) aponta que o conceito de desenvolvimento local deve representar uma estratégia de garantia para o território em questão, seja comunidade, município ou região, ou seja, uma melhoria das condições socioeconômicas a médio e longo prazo.

Diante disso, evidencia-se que o crescimento econômico não é o principal fator que determina a o bem estar de uma sociedade, mas sim a qualidade desse crescimento em outros aspectos, como o social, cultural, ambiental, educacional e político. Para Sen (2000), o desenvolvimento seria o processo de aumento da capacidade e possibilidade de se realizar atividades escolhidas e valorizadas livremente, sem uma imposição automática do crescimento econômico.

Segundo o autor, isso traria a liberdade. O sentido adotado envolve os elementos que permitem que o sujeito seja livre. Dessa maneira, deve-se ressaltar as capacidades dos

indivíduos como elementos principais, pois são responsáveis em grande parte pela valorização da vida de cada um. Elas podem ser aumentadas pela política pública ao mesmo tempo que podem influenciar diretamente tais políticas.

Ou seja, o desenvolvimento ocorrerá em todos os níveis a partir do momento que exista a possibilidade de expansão das capacidades de cada um, tanto individuais quanto coletivas. Elas tornam-se a chave nesse processo porque são responsáveis pelas escolhas das ações de cada um em uma sociedade. Quanto mais capacitado alguém se torna, mais ele conhecerá suas escolhas e formas de agir.

Uma das formas de se alcançar a valorização e o aprimoramento das capacidades é a educação. O contexto abordado nesse projeto é referente à Educação do Campo, por isso, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas para o desenvolvimento rural. As práticas alternativas justificam-se como importantes elementos para a construção da qualidade de vida das populações rurais. Trata-se de um instrumento a serviço do desenvolvimento local no que diz respeito à valorização do saber rural, organização comunitária, saúde, produção e comercialização agropecuária (CALIARI; ALENCAR; AMÂNCIO, 2002).

De acordo com Amaral Filho (2001), a partir de 1980 um movimento de extroversão de empresas e países passou a ser impulsionado. A abertura comercial, a circulação de capital e informação tornam-se maiores. Por conta disso, as regiões do campo começaram a mostrar um movimento mais endógeno, tanto pelas suas decisões quanto pelos meios e recursos utilizados para o desenvolvimento. A organização do território deixou de ser passiva para tornar-se ativa na organização moderna.

Portanto, quando o assunto tratado refere-se ao desenvolvimento deve-se levar em consideração não apenas o desenvolvimento econômico, mas o social, ambiental e sustentável. Para atingi-lo, é preciso realizar investimentos em capital humano, social e natural, além do financeiro e econômico. A visão integrada dessas dimensões cria o enfoque do desenvolvimento local a partir das margens realizadas nos próprios territórios pelos atores locais (ALBUQUERQUE; ZAPATA, 2010 p. 214).

As estratégias para o desenvolvimento estão sempre ligadas a processos de industrialização, terceirização e urbanização, estes sempre assimilados a “modernidade”. Isso cria um caráter centralizado baseado nas grandes empresas, as quais são consideras a força motor do desenvolvimento, são convicções ideológicas que promovem uma percepção incompleta sobre o desenvolvimento. Porém, é preciso destacar que esse tipo de estratégia não a única existente nem plausível, outras apresentam decisões igualmente importante e com

caráter mais difuso sustentado por fatores sociais, culturais e territoriais (ALBUQUERQUE, 1998).

O caminho para se construir os fatores que alavancam o desenvolvimento local se dá por meio do diálogo constante na construção de parcerias efetivas entre todos os atores, estabelecendo novos padrões de governança territorial que assegurem a diminuição dos riscos e a propagação do desenvolvimento em toda a comunidade (SETUBAL; LIGABUE, 2010).

Amaral Filho (2001) afirma que o Estado possui um novo papel no desenvolvimento local, o que ele denomina de "modo de intervenção pragmático", uma vez que não se valoriza por completo o princípio neoliberal, nem o do dirigismo estatal. Isto é, não acredita que o mercado e os preços sejam os únicos meios de condução de agentes e não concorda que a burocracia pesada, a rigidez hierárquica e o desperdício financeiro sejam boas maneiras de se dirigir uma nação. O Estado, portanto, deve funcionar abertamente, atento as especificidades do ambiente, interagindo e estabelecendo novas relações e propondo maior acesso as informações.

O crescimento e o desenvolvimento de uma determinada região estão ligados também ao grau de liberdade dado para a construção de políticas por parte do Estado. A democratização para elaborar propostas e as prioridades sobre infraestrutura e serviços nos locais com maior urgência, tornam-se políticas necessárias para oferecer qualidade de vida. Tal premissa torna o ambiente propício para o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2008). "Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento" (SEN, 2000, p. 33).

Ressalta-se que para colaborar com o desenvolvimento, o Estado deve valorizar as características do ambiente e estimular novas relações em todos os âmbitos, seja econômico, social ou cultural. Ampliar a rede de informações permite aos sujeitos desenvolver suas capacidades. A educação é um meio para que essa rede seja desenvolvida e a liberdade garantida, principalmente quando se consegue transmitir informações que sejam pertinentes as nuances de cada ambiente.

O processo de globalização também é responsável por valorizar o ambiente local e por disseminar a informação, porque permite evidenciar as capacidades competitivas de cada ambiente sem estar obrigatoriamente vinculado a algo maior. Todavia, a globalização também contribuiu para a crise mundial recente, ou seja, por conta de suas articulações a maioria da população mundial sofreu algum tipo de impacto, o que evidencia ainda mais a importância de se valorizar o local (KRONEMBEGER, 2011).

A política de desenvolvimento local se caracteriza como uma resposta dos diferentes territórios, cidades e regiões que formam diversos contextos em relação às exigências nas mudanças estruturais provenientes da mudança gerada pela transição tecnológica. Dessa forma, todas as economias locais estão mais expostas do que as anteriores a globalização, o que obriga a tomada de inciativas e políticas de desenvolvimento em diferentes âmbitos e territórios locais (ALBUQUERQUE; ZAPATA, 2010).

O caráter centralizador das políticas de desenvolvimento, segundo Albuquerque e Zapata (2010), as tornas pouco eficientes, pois para se enfrentar as diferentes realidades e situações territoriais, uma estrutura comum não consegue solucionar os variados cenários existentes. Porém, uma característica comum deve ser ressaltada: o abandono das atitudes passivas e a busca pela solução dos problemas por intermédio da valorização dos recursos endógenos.

Buarque (2002, p.25) entende o desenvolvimento local como "um processo endógeno de mudança que leva ao dinamismo econômico e a qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos". No entanto, para que isso aconteça é necessário explorar as potencialidades locais e contribuir para o aumento de oportunidades sociais e a viabilidade e competitividade econômica daquela determinada região, ao mesmo tempo os recursos naturais locais devem ser preservados, pois são a base para a potencialização e qualificação de vida.

É nesse sentido, no que tange o desenvolvimento do campo, que se aborda a Pedagogia da Alternância como um meio para atingi-lo, visto que a inadequação dos sistemas de educação às necessidades específicas locais traduzem-se em efeitos imediatos sobre a sustentabilidade e desenvolvimento. Esse foi um modelo criado para além da educação tradicional voltada à urbanização, ao contrário, propõe uma formação integral a partir da realidade dos jovens e para sua permanência no campo.

Conforme Caliari, Alencar e Amâncio (2002, p.02), "uma educação transformadora eleva a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais efetiva na comunidade".

Segundo Buarque (2002), o desenvolvimento demanda um movimento de organização e mobilização da sociedade local, que explore as suas capacidades e potencialidades para criar raízes socioeconômicas e culturais na própria localidade. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância propõe condições e perspectivas concretas para o fortalecimento do desenvolvimento local.

Oliveira (2008) afirma que existem vários fatores capazes de influenciar tal desenvolvimento, como o reconhecimento da capacidade da natureza social e política. Esse reconhecimento torna-se importante à medida que o desenvolvimento local liga-se com a organização social e às relações cívicas, ou seja, quanto mais alto for o civismo, maior será o desenvolvimento tanto econômico quanto social.

O sistema pedagógico que sustenta a PA propõe a necessidade de vincular os jovens a seu meio para que coloquem em prática seus projetos de vida elaborados no CEFFA, e se transformem em verdadeiros atores locais em prol do desenvolvimento, visto que, suas capacidades são aprimoradas pela alternância, que permite-os passar a metade do tempo escolar em suas propriedades ou em pequenas empresas, não exclusivamente rurais (GARCIA-MARRIRODRIGA; CALVÓ, 2010).

Para Caliari, Alencar e Amâncio (2002), a Pedagogia da Alternância cria um relacionamento entre o jovem, a família, a comunidade e a escola. Do CEFFA ele retorna ao meio com sua problematização sistematiza pela coletividade escolar, apresentando soluções a esse problema que era da sua família ou comunidade. O conhecimento teórico incorporado ao conhecimento quotidiano irá proporcionar uma nova interpretação da realidade e o jovem poderá, assim, elaborar novas interrogações que serão levadas novamente a escola, a cada novo encontro, no qual novas soluções e questionamentos surgirão, formando um ciclo contínuo. Essa continuação permitirá a reflexão e modificação de suas inflexões sobre a sua realidade. Esse ir e vir contribui para a formação da cumplicidade entre as partes envolvidas, além da organização e mobilização social local.

Para tanto, o desenvolvimento é alcançado a partir da participação local da população e pela criação de uma série de elementos, políticos, econômicos e sociais que sejam capazes de direcionar o crescimento em função da autonomia do meio para com as forças exógenas.

O meio em questão forma o território. Albagli (2003) aponta, conforme a definição de Claude Raffestin, que o território é um espaço no qual o ator se apropria, e são suas relações de poder que definem e delimitam suas múltiplas dimensões. Cada território é um produto oriundo da intervenção humana e do seu trabalho sobre um determinado espaço. No entanto, o território não é um espaço, mas se apropria dele de forma concreta ou abstrata.

O campo de poder que determina essa definição se dá por meio das relações sociais, culturais e econômicas existentes entre os atores. Dessa forma, o território também se torna um ator no processo de desenvolvimento, uma vez que será determinado de acordo com cada uma das especificidades desses aspectos.

Barquero (2001, p. 57), aponta que,

> O processo de crescimento e mudança estrutural que ocorre em razão da transferência de recursos das atividades tradicionais para as modernas, bem como pelo aproveitamento das economias externas e pela introdução de inovações, determinando a elevação do bem-estar da população de uma cidade ou região. Este conceito está baseado na ideia de que localidades e territórios dispõem de recursos econômicos, humanos, institucionais e culturais, bem como de economias de escala não aproveitadas, que formam seu potencial de desenvolvimento.

Buarque (2002) aponta que qualquer estratégia para a promoção do desenvolvimento deve estar baseada em pelo menos três pilares: a) a organização da sociedade; b) a agregação de valor na cadeia produtiva, com a articulação e o aumento de atividades econômicas competitivas com vantagens locais; c) a reestruturação e modernização setor público local como forma de descentralização de decisões e para aumento da eficácia da gestão pública local. Todos esses pilares devem estar associados a algum tipo de ativo social, principalmente o conhecimento expresso pela escolaridade e a capacitação tecnológica.

A perspectiva do desenvolvimento local, diferentemente daquela baseada no crescimento econômico, busca valorizar as potencialidades e especificidades individuais e coletivas dos sujeitos e de cada meio. O seu crescimento é traçado pela qualidade de vida, pelo lazer, saúde, integração e criação de laços que fortalecem as relações envolvidas nesse processo.

Diante disso, a escolaridade proposta pela Pedagogia da Alternância procura valorizar essas qualidades e isso pode promover a formação do capital social entendido como as características da organização social, a saber, confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade (PUTNAM, 1996), justamente produzir esses elementos a partir da organização, capacitação e cooperação estabelecida entre família, escola e comunidade. A formação integral do jovem permite a ele melhorar as técnicas de produtividade da propriedade e assim promulgar a competitividade de mercado. A gestão estabelecida nos CEFFAs baseada na cooperação dos seus membros permite a criação de uma estrutura sólida capaz de dialogar com o poder público em benefício do desenvolvimento local. As ações participativas promovidas pela Pedagogia da alternância proporcionam um ambiente favorável à expansão do envolvimento das pessoas.

> A emergência de iniciativas de motivação, participação e organização da população mediante propostas, implantação e avaliação, colabora decisivamente no sucesso das estratégias de desenvolvimento local, deixando claro o grau de importância da atuação do coletivo em todas as etapas do processo. Decorrente de seu papel estratégico nos diversos estágios dos programas de desenvolvimento, a participação popular conquistou uma credibilidade indispensável para determinar ou não o sucesso dos mesmos (CALIARI; ALENCAR E AMÂNCIO, 2002 p 07).

Esse tipo de ação, que envolve a população, emergiu diante da necessidade de se realizar outros tipos de atividades, pois aquelas tradicionais, cujo o controle era estabelecido por determinadas lideranças, já não contemplavam mais as realidades distintas ou tornaram-se suprimidas pelo desenvolvimento moderno capitalista. A padronização de desenvolvimento ligado a globalização acabou, muitas vezes, desvalorizando os recursos já existentes, mas quando esses recursos foram integrados as ações de inovação, motivação e participação, garantiram alto potencial de desenvolvimento.

Para Oliveira (2008), nesse aspecto, o desenvolvimento local considera as características locais, as fortalece e as descobre, aumentando e fortalecendo as relações em diversos âmbitos. Nas estratégias de desenvolvimento local, a dinamização em relação a esses fatores é representada pela forma como os atores reagem aos desafios oriundos da crescente competitividade.

Essa valorização do local é oriunda também do processo de globalização, pois permite que cada local consiga evidenciar suas capacidades e competitividades sem necessariamente estar dependente de algo maior. Por outro lado, segundo Kronemberger (2011), a globalização contribui também com as crises mundiais recentes, ou seja, faz com que o impacto seja sentido pela maioria da população mundial, o que retoma ainda mais a importância da valorização do local.

Alcoforado (2006, p. 86) o desenvolvimento local é

> Uma nova estratégia de desenvolvimento, em que a comunidade assume um novo papel: de comunidade demandante, ela emerge como agente, protagonista, empreendedora, com autonomia e independência. Essa estratégia tem como principal objetivo a melhoria da qualidade de vida de associados, familiares e da comunidade. Maior participação nas estruturas do poder, ação política com autonomia e independência, contribuído assim para o real exercício da democracia e para a utilização racional do meio ambiente, visando o bem estar da geração presente e futura.

A comunidade em questão é multifacetada, possui diversos tipos de expectativas, necessidades, valores e potencialidades em diferentes territórios e contextos (SETUBAL; LIGABUE, 2010). Por isso, o papel das funções da comunidade e as estratégias para atingir o desenvolvimento local devem ser diferenciadas, formuladas de acordo com cada realidade.

Kronembeger (2011) afirma que a sociedade também possui papel importante. Ela pode induzir o desenvolvimento local por meio dos movimentos sociais, das organizações sem fins lucrativos, dos empreendimentos solidários e tecnologias.

Segundo a autora, as ações comunitárias também exercem funções fundamentais para a melhoria de vida da comunidade. Elas são realizadas por pessoas organizadas em torno de

valore comuns, proximidades físicas, atuam como veículos de transformação de atitudes e podem mobilizar os sujeitos para questões diferentes.

O desenvolvimento local se trata, portanto, do processo de aproveitamento das vantagens oferecidas por cada localidade, sendo elas comparativas e competitivas em favorecimento do crescimento econômico, da melhoria na qualidade de vida da população e na promoção de uma boa governança, além do uso de seus recursos naturais de forma sustentável (KRONEMBEGER, 2011).

De acordo com Alcoforado (2006), as comunidades que possuem mais fatores decisivos de produção (capital social; capital humano, conhecimento, pesquisa, etc.) ou aquelas que procuram alcança-los tem mais chances de se desenvolver.

Por fim, como afirmam Caliari, Alencar e Amâncio (2002) a prática da PA tem promovido, além desses fatores, o ser humano dentro da sua própria cultura e realidade socioeconômica. Os maiores reflexos da Pedagogia da Alternância espelham a propagação de valores sociais, emancipadores e libertadores. Foi criada em contraponto a proposta com foco urbanocentrista e possui a finalidade de permanência e desenvolvimento do meio com um conjunto de ideias que reafirmam a realidade vivida pelo jovem do campo.

Dessa maneira, os sujeitos quando se tornam ativos no processo de desenvolvimento, de modo que a realidade os impulsione a dialogar e criar novas estruturas, poderão promover o desenvolvimento local a partir do que têm a oferecer. Uma forma para a valorização e ativação do sujeito nesse processo se dá pela educação, em especial pela Pedagogia da Alternância, um modelo de ensino que busca formar protagonistas capazes de transformarem seus contextos.

Após essa discussão, é pertinente apontar que a Pedagogia da Alternância está alinhada ao contexto do desenvolvimento local. No entanto, um novo elemento torna-se importante para discutir esse princípio: as dificuldades encontradas para este se efetivar, sobretudo no Paraná. Mesmo com toda essa integração, o que se percebe é o enfraquecimento dos movimentos vinculados à PA no Estado, principalmente, pela desarticulação de políticas públicas efetivas de financiamento e manutenção das CFRs. Uma das possíveis razões é o fato do governo manter uma proposta para Educação do Campo.

Dessa forma, para se compreender o papel atual da PA e seu alinhamento com o desenvolvimento em ambos os estados de origem, é preciso compreender seu processo de surgimento e expansão no Brasil, em especial nos estados do Espírito Santo e Paraná, como será visto no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

ORIGENS DOS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: ESPÍRITO SANTO E PARANÁ

O presente capítulo aborda a origem dos movimentos da PA no Brasil. No país, se desenvolveram dois movimentos que utilizam essa metodologia de ensino. O primeiro a se consolidar foi o italiano, chamado assim porque teve influência do movimento originado na Itália. A partir dele foram implantadas as EFAs brasileiras. O outro movimento, o francês, tem suas origens ligadas ao movimento da França. Por meio dele foram implantadas as CFRs do Brasil.

Para atender a discussão sobre esses dois movimentos, o texto está dividido em 2 tópicos. O primeiro apresenta a origem do movimento italiano no país, no estado do Espírito Santo. O segundo tópico aborda a origem do movimento francês no estado do Paraná.

2.1 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: movimento italiano

O Brasil, até a crise de 1929, tinha sua economia baseada na agricultura cafeeira. Além disso, a situação política, cultural e social do país encontrava-se em dificuldade, agravada pela crise. A antiga república já não atendia às necessidades da população. Após esse período, os fazendeiros e as estruturais agrárias, que não conseguiam mais vender o café produzido, passaram a migrar para os centros urbanos, industriais e comerciários, o que acarretou no processo do êxodo rural, agravado durante as décadas de 1950 e 1960 (IGLESIAS, 1993).

Os principais motivos para esse fenômeno foram: o modelo de urbanização, cujo incentivo era voltado para o crescimento das médias e grandes cidades, por meio da criação de empregos que atraíssem a população do campo, e a estratégia de modernização da agricultura que incentivava culturas de exportação e a modernização do sistema, além de práticas que diminuíssem a utilização da mão de obra. Esses aspectos forçavam os trabalhadores excedentes a buscar outras fontes de subsistência (IGLESIAS, 1993).

Percebe-se que a política de governo adotada para tentar solucionar o problema enfrentado pelo país, oriundo da crise, visava o crescimento e desenvolvimento urbano. Não havia incentivos à população do campo, que até então era maioria. Muitos agricultores, sem perspectivas, migravam para a cidade, mas não encontravam o que procuravam.

O inchaço das zonas urbanas foi se tornando cada vez maior e, consequentemente, os problemas sociais foram surgindo. Além disso, a pobreza que invadia o campo, principalmente nas propriedades familiares, e a falta de incentivos não davam outra opção a quem dependia da agricultura para sobreviver. Alimentados pelo discurso de uma vida melhor, os agricultores e seus filhos passavam pelo mesmo dilema enfrentado décadas antes pelos agricultores franceses: permanecer no campo, sem nenhuma perspectiva, mas com sua mão de obra ajudar os familiares ou ir para cidade em busca de outro tipo de fonte de renda.

Portanto, o processo de industrialização brasileiro, conforme Lira (2010), desenvolveu-se a partir do deslocamento do eixo de investimento econômico baseado no setor agrícola para o setor urbano-industrial, o que concretizou uma ação estatal para mudar as inclinações da economia nacional. O incentivo à exportação de produtos agrícolas favoreceu a entrada de máquinas e equipamentos para a formação dos parques industriais no país. Como a legislação trabalhista não se estendeu aos trabalhadores rurais, a exploração fundiária se manteve.

Até 1964, o Brasil passou pela montagem do setor de produção de bens de consumo duráveis e pela hegemonia e dependência do capital estrangeiro. O Estado assumiu funções produtivas e financeiras entre empresas estatais, privadas e multinacionais, devido ao planejamento econômico, mas com exceção da agricultura. Isso resultou na desnacionalização, na concentração de renda e na utilização de mecanismos inflacionários como geradores de recursos. Todavia, a recessão e a exploração das classes trabalhadoras, por mais que contribuíssem com o acúmulo de capital, foram responsáveis pela ruina do compromisso do Estado com a base social que viabilizou a sustentação dos governos populistas (LIRA, 2010).

De 1964 até 1985 o país passa a viver sob o Regime Militar, e a Ditadura desse período aliada ao capitalismo privou as necessidades da classe trabalhadora em favor do crescimento econômico e dos interesses do grande capital, aumentando, assim, a exclusão social. O Estado Militar atuou em favor da elite dominante e capitalista, direcionando a escolarização, política e economia a uma tentativa de desenvolver mão de obra qualificada em favor da indústria nascente. Dessa forma, além da violência, da pobreza e divisão de classes, ocorreram muitas reformas no período militar, principalmente as que diziam respeito a

educação como uma tentativa de evitar que a sociedade civil participasse de mobilizações e ameaçasse o poder vigente (PEREIRA, 2006).

Nesse contexto, muitos migraram aos centros urbanos e ficaram as margens do processo de urbanização e outros permaneceram esquecidos no campo. Não havia qualificação para os trabalhadores rurais, nem educação que atendesse a suas necessidades.

O Espírito Santo foi um desses cenários. Um Padre jesuíta, chamado Humberto Pietrogrande, nascido na Itália, saiu de um seminário no Rio Grande do Sul para servir a Escola Jesuíta de Anchieta–ES e passou a vivenciar de perto essa realidade. Em seus trabalhos eclesiais, o padre percebeu que os jovens possuíam talentos que não eram explorados. Muitos desses jovens não admitam a ele que moravam no campo, por vergonha (PEREIRA; MATOS, 2009).

Essa situação fez com que o Padre Jesuíta buscasse alternativas ao jovem do campo, uma vez que a monocultura cafeeira predominante no Estado era incentivada a ser eliminada e não existiam opções para a diversificação de culturas. O Pe. Humberto reuniu, então, os agricultores da região para identificar quais eram suas principais necessidades. Apurou-se, a partir disso, que os moradores buscavam: saúde, organização e educação. Dentre esses agricultores estava o Sr. Alexandre Sgulmaro, um dos primeiros membros do comitê criado para reivindicar melhorias. Para ele, isso era um passo importante, pois via seus filhos, aos poucos, deixarem sua casa em direção à cidade. (PEREIRA; MATOS, 2009).

A implantação inicial da Pedagogia da Alternância no país, em especial das EFAs, recebeu influência do "Movimento das Escolas Familiares Rurais" (*Scuole Famiglie Rurali*) formado na Itália. O estado do Espirito Santo concentrava forte imigração italiana ocorrida até o início do século XX (ZAMBERLAN, 2003).

Para Bordin (2014), o Espírito Santo passava por uma crise socioeconômica devido à dificuldade na produção do café, o que provocou o êxodo rural. Assim, a proposta educacional das EFAs seria uma alternativa para atender os jovens, filhos de agricultores que encontravam poucas perspectivas econômicas e sociais no meio rural, além de uma nova alternativa fora do sistema tradicional de ensino.

Nessa época, em viagem à Itália, Pe. Humberto conheceu as Escolas Família Agrícolas e comunicou seus amigos sobre o interesse em criar parcerias entre Brasil e Itália. Em 1965 foi fundada, a partir de um esboço de uma fundação ítalo-brasileira, a Associação dos Amigos do Espírito Santo, em Padova na Itália, cujo papel foi de extrema importância para a formação do Mepes (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). Assim, os líderes das comunidades envolvidas passaram a discutir sobre como atuar nos setores

sanitário, industrial e agrícola. Em relação ao último setor, pensava-se em criar núcleos locais para incentivar e orientar novas cooperativas. Para isso, conseguiu-se 6 bolsas de estudo para rapazes capixabas nas escolas do Cecat em Castel del Franco e no Instituto San Benedetto da Norcia em Padova (MEPES, 1971).

Em um manuscrito pertencente ao Mepes com relatos de um dos Italianos que vieram ao Espírito Santo, há o retrato, a partir de suas percepções, dos jovens que foram a Itália estudar e dos municípios de Anchieta, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves. Sobre a permanência dos jovens em Padova, ele retrata que existiam muitos questionamentos do porquê estarem lá e o que fariam quando voltassem.

> As perguntas e afirmações se repetiam durante o ano escolar: Porque estudar agricultura? O que vamos fazer quando voltar? Lá não existe nada, fomos mandados pelos vigários para estudar alguma coisa (MEPES, 1967, p. 14).
>
> A vida familiar e na escola agrícola durante a alternância foi bastante difícil a aceitar em terreno psicológico e de adaptação. Os brasileiros tinham poucos recursos e viver uma sociedade italiana foi difícil, mas sendo um grupo que aguentou a barra pesada das piadas na escola e do período nas famílias (MEPES, 1967, p. 14).

A princípio, as ideias da viagem não foram especificadas aos jovens que embarcaram para o estudo. Soma-se a isso, a falta de perspectiva dos mesmos sobre o retorno e o lugar em que viviam. Eles acreditavam que não seriam capazes de construir um futuro diferente nas suas comunidades. As condições enfrentadas por eles foram precárias, uma vez que não receberam apoio do Brasil para além das passagens. O preconceito também desestruturou os objetivos iniciais da viagem. Em grande parte, isso se deve a conjuntura do período vivenciado por eles. Eram pessoas que não se sentiam valorizados e nem pertencentes ao contexto que estavam inseridos, pois eram esquecidos as margens da modernização. Segundo o manuscrito (MEPES, 1967), dos sete jovens que conseguiram a bolsa, apenas três eram filhos de agricultores e um já havia saído da propriedade da família para ser auxiliar de alfaiataria.

A intenção era promover a formação desses rapazes com o intuito de trazê-los de volta ao país para reforçar a luta pela criação das EFAs. Assim, além de enviar jovens brasileiros para a Itália, o Pe. Humberto conseguiu trazer para o Brasil os italianos Mario Zuliani, diretor da EFA de Castel del Franco, Danilo Agostini e Giuliano Gioro, ambos ligados à Universidade de Pádua. Suas vindas buscaram fortalecer o propósito de criar uma entidade de caráter educacional e de promoção social. Para tanto, traçaram um programa de acordo com a realidade local e, em 1967 foi montado um comitê para criar o Mepes (fundado em 1971), uma entidade direcionada a promoção social dos moradores do campo (MEPES, 1971; PEREIRA; MATOS, 2009).

Contudo, a vinda não ocorreu somente por este motivo. Alguns vieram para o Brasil, de navio, antes do final da bolsa de estudos, pois um dos Jovens faleceu, vítima de um problema cardíaco e o translado do seu corpo precisava ser acompanhado.

Nesse período, conforme os relatos do manuscrito, foi realizada uma reunião na sede da prefeitura de Anchieta, na qual participaram alguns pais de Jovens que estavam na Itália, o Pe. Humberto, Prefeitos dos municípios, vigários e alguns líderes da Acares (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo). A discussão foi baseada na criação da primeira EFA e os principais pontos levantados foram:

> 1º a discussão de uma opção para a ação na educação; 2º o interesse em abrir uma escola do tipo família agrícola; 3º a ACARES faria um protocolo mandando um agrônomo na Itália para estudar melhor a proposta das EFAs e ajudar na formação e ajudar na formação dos brasileiros na Itália[...];4º os vigários colaboravam com 2 assistentes rurais para a EFA [...]; 5º até a volta dos bolsistas seria formada uma entidade para promoção dessa atividade; 6º junto aos brasileiros seria interessante que alguém das EFAs italianas viesse trabalhar uma temporada no Brasil (MEPES, 1967, p. 48).

O Mepes procurava manter os laços com as EFAs italianas e envolver a comunidade e seus líderes no processo de implantação das EFAs no Espírito Santo. Assim, no ano seguinte, após o retorno dos jovens da Itália, foram iniciadas as articulações com as comunidades, padres, prefeitos e técnicos para a implantação da primeira EFA na América Latina. Em 26 de abril de 1971 o Mepes é oficialmente criado e seu primeiro presidente foi o Pe. Humberto. A primeira EFA foi estabelecida em Olivânia, onde antes funcionava um seminário católico e posteriormente um orfanato da LBA (Legião Brasileira de Assistência) cedido ao Mepes. A escola se estabeleceu com técnica em agricultura, na modalidade de supletivo de primeiro grau (MEPES, 1971).

Para conseguir estruturar a primeira EFA, além do convênio com a LBA, foi realizado um protocolo com a Acares para a disponibilização de um engenheiro agrônomo, bem como parcerias com as prefeituras para auxiliarem na construção das novas EFAs em Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, que seguiram trajetória semelhantes a implantação da EFA de Olivânia (MEPES, 1971).

> As primeiras EFA se caracterizavam como escolas informais com curso livre e duração de dois anos. O público era de Jovens rurais, filhos de agricultores familiares, na sua maioria fora da faixa etária, ou seja, eram Jovens com mais de 16 anos de idade" (BEGMANI, 2002, p.107).

Percebe-se que as EFAs do Brasil não seguiram a estrutura italiana por completo, uma vez que as parcerias com o governo foram limitadas e que a administração permaneceu em controle do Mepes. A Inciativa capixaba, por sua vez, resgatou as raízes francesas. Foi a partir da união comunitária que a Pedagogia da Alternância foi trazida ao Brasil.

Em 15 de março de 1969 a EFA de Olivânia é reconhecida pelo MEC e inicia, assim, suas atividades em regime de alternância, 15 dias na propriedade e 15 dias no internato. A partir de 1976 foi criada a Escola Técnica Família Agrícola de segundo grau (PEREIRA; MATOS, 2009).

> Na filosofia do MEPES, ter saúde é ter condições para desfrutar do bem estar físico, psíquico, social e espiritual, vivendo em harmonia, consigo mesmo, com a comunidade humana e todo o sistema social político, ecológico, e não apenas livrar-se das doenças, mas tornar-se humanizado sempre mais vivendo na dimensão de pleno cidadão. Por isso, mantem o Centro Comunitário de Saúde no município de Anchieta. Na área da Ação Comunitária o princípio fundamental é a ação feita de forma solidária, a fim de se alcançar não apenas a promoção individual de uma ou outra pessoa, mas a promoção de todos. Garantia da solidariedade entre os seres humanos, numa comunhão de ideal, numa busca comum de meios, numa realização participativa de todos (MEPES, 2013, p. 05).

Esses eram os objetivos do Mepes para mudar uma realidade que sofria com condições de vida que não permitiam a mudança. Conforme os relatos abaixam apontam,

> Só o café dava para vender, as outras culturas eram feitas para o gasto familiar e para a troca com vizinhos (MEPES, 1967, p 27).
>
> [...] metade dos meninos ainda hoje no interior não vai a escola [...] e no II grau tem muitas moças e poucos rapazes (MEPES, 1967, p 29).
>
> Falta sobretudo a consciência ou a pouca consciência das necessidades primeiras do homem: alimentação, educação, organização social, participação na vida social (MEPES, 1967, p 31).

Ou seja, a proposta do Mepes ia de encontro a uma realidade precária. Não havia o incentivo e preparo para a diversificação da produção. Não era do interesse estatal promover a evolução da agricultura, pois como o objetivo do governo era a expansão da industrialização, essa falta de incentivo era um meio de forçar aqueles que viviam no campo a tornarem-se mão de obra industrial. Outro fator a ser considerado era o abandono à escola por parte dos rapazes, pois se viam obrigados a utilizar sua força de trabalho na manutenção da propriedade da família e sem qualquer tipo de instrução, mantinham o mesmo ciclo de vida que seus pais. Esse era o cenário que os participantes do movimento pela construção das EFAs buscavam modificar.

Além disso, a maioria das iniciativas de cunho social eram derrubadas pelo governo. Segundo os relatos (MEPES, 1967), em 1960 foi iniciada em Jabaquara, cidade próxima a Anchieta, uma Associação Sindical Rural ligada à Igreja Católica, que foi derrubada pela revolução ditatorial de 1964.

Esses acontecimentos tornam evidente os tensionamentos existentes no período de chegada da Pedagogia da Alternância no Brasil. A falta de interesse por parte do governo em não proporcionar educação para todos era uma forma de desarmar a população em relação a

possíveis ameaças a seu controle. Por isso, como na Europa, os movimentos de Educação do Campo tiveram intensas relações com a Igreja, na busca por novas alternativas.

Segundo Ribeiro (2010), no Brasil as igrejas cristãs têm oferecido apoio decisivo para o fortalecimento dos movimentos sociais populares e para formulação e implantação de projetos para a sociedade e educação. As experiências da Pedagogia da Alternância não escaparam a essa influência. Ao mesmo tempo em que confiam a sua fé em um "ser," tem que acreditar na sua própria força para enfrentar as lutas diante dos latifundiários, para buscar políticas sociais que favoreçam o trabalhador rural e conseguir a sua autonomia.

Era nessa autonomia que o Pe. Humberto acreditava. Para ele os projetos de promoção social deveriam buscar a qualidade de vida do cidadão do campo tanto na saúde, quanto na organização e educação. As entidades deveriam ter esses três itens em suas práticas para a formação de um ser humano que se entenda como cidadão (PEREIRA; MATOS, 2009). As primeiras atividades do Mepes foram na área da saúde preventiva e, a partir delas, em conversas com as famílias, a ideia da implantação da Pedagogia da Alternância foi sendo disseminada.

Por conta disso, devido à proximidade dos fundadores do Mepes com a Igreja Católica e sindicatos de trabalhadores rurais, o movimento expandiu-se rapidamente para outros estados como Bahia e Minas Gerais. Surgiu, assim, a necessidade de uma maior articulação e união entre as EFAs a fim de superar e evitar o isolamento, garantindo os princípios da Pedagogia da Alternância. Dessa forma, em 1982 foi criada a Unefab, que além de coordenar as atividades e defender o método, visava assessorar a implantação de novas escolas. Aos poucos a Unefab foi assumindo o papel que antes era cumprido pelo Mepes, e aos passos de sua autonomia, foi reaproximando o movimento às experiências francesas (ESTEVAM, 2012).

Em síntese, entre a criação do Mepes e da Unefab, o processo de expansão das EFAs resultou na formação das seguintes associações:

(Continua)

Associação	Ano de fundação
AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia	1979
FUNACI - Fundação Padre Antônio Dante Civieri – Piauí,	1989
AEFARO - Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia,	1992
AMEFA - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas,	1993
UAEFAMA - União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão	1997

REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido,	1997
RAEFAP - Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá	2000
AEFACOT - Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins	2002
AGEFA - Associação Gaúcha Pró Escolas Famílias Agrícolas	2008

Quadro 05: Associações ligadas a Pedagogia da Alternância
Fonte: Bordin (2014).

Todas essas entidades, além da Escolas Comunitárias Rurais (Ecor), presentes nos Estados do Espírito Santo e Bahia, fazem parte da Unefab (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil).

Desde então, as mudanças foram ocorrendo, tanto em estrutura como na grade curricular. A partir de 1995, o curso que era de três anos passou a ser de quatro anos, atendendo às novas exigências da LBD (Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9424/1996). Em 2002, iniciou-se uma nova turma de maneira concomitante e sequencial ao Ensino Médio para Fruticultor Familiar e Processador de Agroindústria Familiar. Em 2006, a qualificação passa a ser em Empreendedor em Agroturismo" (PEREIRA; MATOS, 2009). Observa-se que o foco de ensino já envolve outras esferas da vida no campo.

Em síntese, é possível concluir que a implantação das EFAs no Brasil se deu devido a situações semelhantes ocorridas na França e na Itália: o êxodo rural, a falta de interesse por parte do poder público e o apoio da Igreja baseado na democracia cristã. Contudo, por mais que os primeiros contatos tenham sido realizados através da inciativa italiana, muitas características mantiveram as EFAs próximas as MFRs francesas, tais como: a iniciativa comunitária, a valorização por uma escola autônoma, sem controle do governo e a busca pela valorização de difusão dos princípios da Pedagogia da Alternância.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: movimento francês

O outro movimento da Pedagogia da Alternância teve início no Brasil a partir da década de 1980 com a implantação das experiências das Casas Familiares Rurais de origem francesa na região nordeste do país. Essas Casas nasceram de um projeto totalmente desvinculado das EFAs, constituindo, assim, um outro movimento sob orientação direta da Unmfreo (União Nacional das *Maisons Familiales Rurales)* da França (ESTEVAM, 2012).

O primeiro contato de brasileiros com esse método ocorreu em 1979, quando técnicos ligados ao Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação, empreenderam uma viagem à França. Isso possibilitou a vinda de um assessor pedagógico da Unmfreo ao país, em 1980, com o intuito de divulgar a proposta de formação em alternância e incentivar a sua implantação no Brasil. Com efeito, as primeiras relações foram estabelecidas com a região nordeste por conta dos primeiros contatos terem sido feitos com representantes da SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste), que na época desenvolvia uma série de programas voltados à educação (ESTEVAM, 2012).

Assim, segundo Estevam (2012), o processo de implantação das CFRs, em sua fase inicial, contou com a participação direta da Unmfreo, com o apoio de programas de desenvolvimento do governo federal, que descentralizavam a responsabilidade dos governos municipais para o governo federal, tais como Polonordeste e Promunicípio. Seus objetivos visavam à formação de jovens, adultos e o desenvolvimento da vida comunitária. Assim, em 1981 foi implantada a primeira CFR em Arapiraca, Alagoas. A segunda CFR foi implantada em 1984 em Riacho das Almas, Pernambuco. Contudo, ambas duraram pouco tempo por uma série de problemas, destaca-se o assassinato do presidente e do secretário da associação da CFR de Arapiraca por comerciantes locais, porque os jovens e famílias eram estimulados a comercializar com a cooperativa e não com esses comerciantes, conforme relata Pierry Gilly, assessor pedagógico da Unmfreo (GILLY, s/d apud ESTEVAM, 2012). Segundo o mesmo autor, no caso de Pernambuco,

> [..] os monitores ao invés de fazer o que estava previsto; pouco a pouco transformaram o projeto numa escola quase tradicional. Então o prefeito me disse: 'eu não vou ajudar uma organização que está fazendo um trabalho que não é o papel dela', e a CFR fechou em 1990 (GILLY, S/D apud ESTEVAM, 2012, p. 120).

Novamente, pela fala de Pierry Gilly, a realidade retrata um Brasil às margens da modernização, da industrialização. A falta de instrução impede que progresso seja alcançado e atitudes como a dos comerciantes de Arapiraca acontecem. O nordeste, uma das regiões mais pobres do país, retrata a exclusão de classes e a falta de acesso às necessidades básicas como educação. Os paradigmas construídos por meio da cultura de um povo sofrido são difíceis de serrem rompidos e quando novas iniciativas, novos questionamentos surgem é que acontecem os embates. Talvez, se os membros do movimento tivessem feito como no Espírito Santo, em que o Padre Humberto foi aos poucos introduzindo novas informações e novas formas de pensar, a cooperativa formada poderia ser bem aceita. As pessoas que dependiam do comércio encararam essa nova forma de produção e esse novo tipo de ensino como uma ameaça.

Por conta disso, a experiência das CFRs na região nordeste não conseguiu obter sucesso. Todavia, a CFR de Riacho das Almas foi inspiração para o retorno do movimento, que se estabeleceu na região sul.

Foi no estado do Paraná que ocorreu o primeiro contato com as CFRs na região sul. Em meados da década de 1980 foi realizado um seminário Franco-Brasileiro em Curitiba-PR onde se encontraram Pierry Gilly e Euclides Girólamo Scalco, na época Chefe da Casa Civil do Governo do Paraná. Scalco conheceu as MFRs no período de 1970 em uma viagem à França quando participou de treinamentos efetivados a um grupo de pessoas interessadas em implantar esse tipo de ensino na região sul. Na época, ele era presidente de uma associação de agricultores no município de Francisco Beltrão. A partir disso, foram realizadas várias ações com o objetivo de divulgar esse projeto para futuras instalações no estado (ESTEVAM, 2012).

Em 2008, Euclides Scalco concedeu uma entrevista ao Prof. Edival Teixeira, pesquisador da Pedagogia da Alternância e membro da UTFPR, em que relatou como foi o processo de implantação da Pedagogia da Alternância na região sul do país.

A primeira tentativa foi com a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (Assessoar), assessorada por Pierry Gilly, a qual não vingou. A segunda tentativa foi com os prefeitos de Barracão, Leonel Poloni, e Santo Antônio do Sudoeste, Ademar Traiano, com o apoio do então Secretário da Educação do Paraná, Belmiro Valverde Castor Jobim. Então,

> foram construídas duas Casas Familiares, em Barracão, a primeira e em Santo Antônio do Sudoeste a segunda. Que foram inauguradas com a presença do Belmiro e também com um representante da Associação Internacional das Casas Familiares, que tem sede em Paris [...]. Depois de iniciadas essas duas Casas Familiares, aí com a coordenação do Poloni, se criou a ARCAFAR, Associação Regional das Casas Familiares, que tem Casa Familiar no Paraná, tem Casa Familiar em Santa Catarina e tem Casa Familiar no Rio Grande do Sul. [...] (SCALCO, 2007, s/p).

Torna-se relevante salientar que a atuação do Sr. Euclides estava vinculada a Assessoar, inclusive sua participação no Instituto Lebret se deu a convite Juventude Agrícola Católica. A criação da associação em 1966 foi contextualizada ao período controverso e violento da colonização da região Sudoeste do Paraná. Scalco presidiu o movimento do seu início até o ano de 1973. A instituição era voltada aos jovens e contava com o apoio de padres belgas pertencentes à congregação do Sagrado Coração de Jesus (SCJ). As relações com a igreja foram estreitadas e a Assessoar assumira um discurso pautado na ideologia cristã que ia de encontro aos jovens agricultores, cuja maioria era cristã, e que presenciaram a revolta

ocorrida, compreendendo a necessidade da importância de uma organização na região (PEZARICO, 2014).

Conforme Pezarico (2014), a atuação de Scalco e do Padre Joseph (irmão de Aimé Caeckelbergh, um dos fundadores da AIMFR), ainda no período de 1970, caracterizou-se como a primeira tentativa de implantação de PA na região, intermediada pela Assessoar. Porém sua efetivação não ocorreu por conta das divergências políticas que afastaram seus membros, inclusive os padres belgas.

Esse afastamento se daria devido as contradições existentes nas práticas e concepções religiosas presentes nas ações e produção teórica dos movimentos sociais populares. Por um lado, a Igreja reconhecia a desumanização e o privilégio do ter sobre o ser como uma lógica capitalista. Por outro, o medo de uma emancipação socialista/comunista que via na fé uma ferramenta de alienação humana (RIBEIRO, 2008).

Verifica-se, dessa forma, a ligação entre a Igreja e os movimentos sociais da região Sudoeste em relação à luta por terras e pela melhoria na qualidade de vida dos seus sujeitos. Percebe-se também a tentativa da igreja de recuperar sua influência, diante de um cenário dominado pela modernização e suas ideologias, da mesma maneira como ocorreu na década de 1930 na França.

Como salienta Ribeiro (2008), esse cenário promoveria uma identificação com a pedagogia da Educação Popular, a prática-teoria-prática e o método de Paulo Freire, adaptado a essa educação. Essa referência foi levada ao âmbito da Pedagogia da Alternância.

Esses eventos que ocorrem na década de 1970 no Sudoeste, representam as raízes históricas imbricadas na cultura local e que se somariam posteriormente a luta por uma Educação do Campo singular, das quais se configurariam posteriormente caracterizações muito próximas as propostas pela AIMFR. Essas configurações não atingiram apenas a propriedade da terra, mas também as relações de trabalho do campo (PEZARICO, 2014).

A configuração de impacto em relação às formas de educação popular se estabeleceu, principalmente porque, além das articulações políticas e novos movimentos, como aponta Pezarico (2014), o Paraná acumula forte prática agrícola nas regiões centro-sul, sudeste e sudoeste, com expressiva concentração da agricultura familiar. Esse cenário pode ter contribuído para a escolha dos locais de implantação das CFRs, uma vez que a Pedagogia da Alternância busca dialogar com uma educação voltada para os filhos e filhas de agricultores no contexto dessas pequenas propriedades.

Além de Euclides Salco, outras duas pessoas foram parte importante no processo de implantação das CFRs no Paraná, Leonel Poloni e Gelson Luiz Zanella. O Primeiro foi

prefeito da Cidade de Barracão, primeira a receber uma Casa, e apoiou o projeto. O segundo foi uma das primeiras pessoas treinadas para ser monitor e que anos depois assumiu a presidência da Arcafar/Sul. Ambos também concederam entrevista ao Professor Edival.

Leonel Poloni relata que seu primeiro contato com a PA e as CFRs, se deu por intermédio de Euclides Scalco. Ele apresentou a metodologia ao então prefeito, que foi até a França conhecer as MFRs. Lá, ele conheceu e criou vínculos com Daniel Chartier, um dos representantes da PA no país europeu. Não existia um sistema educativo que fornecesse aos moradores do campo um ensino de qualidade para que eles pudessem se manter no meio rural e desenvolver suas habilidades profissionais (POLONI, 2007). A falta de informação e conhecimento impedia o desenvolvimento do meio.

> [...] quando eu fui assumir a prefeitura, esse mesmo cidadão — vamos dar o nome de seu João —ele chegou e batia na porta do gabinete e pedia pra mim pelo amor de Deus perfeito, me arrume um trabalho, me arrume uma comida, me arrume um lugar para morar, uma lona, alguma coisa assim. Aí eu comecei, fortaleceu mais aquela minha tese.... Eu observei e falei assim, puxa vida, o cidadão não é doente, não é defeituoso, é um cara normal, e como é que ele pode tirar a família daquela realidade boa que ele tinha e jogar para uma, para a beira da estrada. nó. Jogar para uma vida pior. E ele é um cidadão normal. Ele me pediu o quê? As três coisas que ele tinha lá no interior: lá onde eu ia visita-lo ele tinha casa, que era o que meu pai também tinha, casa; tinha trabalho e tinha comida [...]. Então aí que eu me fortaleci mais ainda e percebi que o problema não era esse. O problema era a falta de conhecimento da profissão que eles exerciam que era de agricultor [...]. Era o choque entre a família que não tinha formação nenhuma, profissional, né — eu não digo formação de conhecimento, talvez tivesse, mas não profissional — com o filho que ficava três anos fora, voltava pra casa e queria impor para a família o conhecimento, a bagagem que ele tinha tido de conhecimento. E aí o pai não admitia, porque ele há trinta anos fazia aquilo daquela forma e esse choque afastava mais ainda e o filho ia embora. Aí eu comecei a pensar que eu precisava criar uma escola que fosse mais realista. E que as pessoas ficassem mais próximas, que não se afastassem da família (POLONI, 2007 s/p).

A partir dos relatos de Leonel Poloni, nota-se que a realidade do Brasil na década de 1980 era a mesma da França na década de 1930, quando decidiram criar uma escola própria com características voltadas para o campo, os filhos saiam de casa para estudar, os pais ficavam velhos e não conseguiam manter a propriedade. O então prefeito de Barracão reconheceu, nesse período, que as pessoas do meio rural tinham condições para construir sua autonomia e desenvolvimento, porém, o que lhes impedia de alcançar tais finalidades era a falta de acesso ao conhecimento, a discussão, questionamento e reflexão. O campo oferecia as condições naturais para isso, mas, as condições humanas eram responsáveis por esse impedimento.

Desse modo, um ciclo é criado. O retorno do jovem, que migrou para a cidade, pode gerar um embate familiar. O pai, em sua posição patriarcal carrega consigo uma bagagem de paradigmas até então não questionados. Ao trazer novos conhecimentos, o filho não consegue evitar o conflito, já que o pai acha que o certo é seguir o que foi feito a vida toda. O resultado desse processo é o enfraquecimento dos laços familiares, da propriedade e consequentemente do desenvolvimento.

Sobre o desenvolvimento é preciso levar em consideração a participação da sociedade local no planejamento contínuo de ocupação do espaço e na distribuição dos frutos gerados pelo crescimento, ou seja, se não é uma estrutura voltada a esse contexto, se o jovem e sua família tem que se adaptar a outras realidades, se não possuem outras alternativas, eles estão sendo privados de sua liberdade. Sen (2000, p. 9) aponta a liberdade como o principal caminho para o desenvolvimento.

> O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais argumenta-se aqui, é constitutiva do desenvolvimento.

Quando o agricultor é possibilitado a tornar-se um sujeito atuante no seu meio, ser um agente, muitas de suas privações serão eliminadas e sua contribuição para com o desenvolvimento local será maior, principalmente porque suas capacitações serão aprimoradas. As CFRs buscam aprimorar as capacidades desses sujeitos, para que o ciclo de evasão do campo, do enfraquecimento da propriedade não se repita. Campos (2012) afirma que a expansão das capacidades reflete-se positivamente sobre a produção e esta tem potencial para aumentar as capacitações. Se existir uma instituição propícia é possível criar um novo clico de desenvolvimento.

A liberdade compreende-se, então, não apenas como fator de desenvolvimento, mas um aspecto na qualidade de vida, pois quando se alcança frutos com o processo de desenvolvimento local, seus agentes tornam-se mais satisfeitos e confiantes devido as melhorias nas condições econômicas, de saúde, moradia, e lazer.

Foi a partir desses pontos que Poloni quis adotar em sua gestão uma estrutura que fortificasse os moradores do campo. Contudo, no início seus objetivos não foram alcançados. Somente após a ajuda de Euclides Scalco, que ele tomou conhecimento das CFRs francesas.

A Igreja também teve papel importante no processo de formação da implantação das CFRs no Paraná. Foi por indicação da JAC, que Euclides Scalco teve os primeiros contatos com a Pedagogia da Alternância, com a metodologia e suas ideologias. Contudo, na região

sul, o processo foi estabelecido por meio da inciativa pública/estatal, ou seja, através do governo municipal.

Assim, em 1986, a partir de várias ações, foi criada a primeira associação para o desenvolvimento da PA na região no município de Santo Antônio do Sudoeste e, no ano seguinte em Barracão, local onde também foi implantada a primeira CFR, em 1989, e a sede da Arcafar/Sul. Em 1987, Poloni, que exercia o cargo de prefeito, visitou a experiência da CFR de Riacho das Almas, após manter contato com Pierry Gilly. Depois do seu retorno deu início ao processo de conscientização de lideranças para agregarem a proposta da PA e implantar as Casas. Posteriormente, foi realizada em Barracão a primeira sessão pedagógica de formação de monitores, que contou com a participação de mentores pedagógicos ligados as MFRs francesas, Daniel Chartier e Pierry Gilly (ESTEVAM, 2012). O contato com esses mentores foi mediado por Euclides Scalco a partir do Seminário Franco Brasileiro. Desde então, Pierry Gilly passou a frequentar a região com frequência a fim de realizar a formação de monitores.

Por outro lado, de acordo com Gelson Luiz Zanella (ZANELLA, 2008), existiam alguns tensionamentos quanto ao início da implantação das CFRs no Sudoeste do Paraná. Para ele, a parceria com a Assessoar não deu certo por conta de interesses políticos, pois essa era uma entidade ligada ao sindicalismo e a partidos de esquerda, o que não era bem visto aos olhos do governo municipal e também porque não possuíam preparo e conhecimento sobre a PA suficientes para atuar em uma CFR.

Existia uma disputa sobre a Pedagogia da Alternância na região entre políticos e participantes da entidade não governamental, até o momento que os membros da Arcafar decidiram se afastar da Assessoar (ZANELLA, 2008). Diferentemente da França, as iniciativas estiveram ligadas diretamente ao poder público, e sua relação com a administração das Casas era ampla. O fato de ocorrerem disputas, se deu justamente por isso, por existir a interferência pública no processo. Enquanto na França os sujeitos da comunidade deram os primeiros passos, no Brasil, isso teve que contar com o apoio do governo.

Conforme Poloni (2007), não existia nenhum tipo de incentivo da Secretária de Educação de Estado do Paraná e a iniciativa partiu do poder público municipal. Além disso, segundo ele, foi imposta uma condição de que seria proibido a interferência político partidária no funcionamento pedagógico da CFR de Barracão, os convênios realizados seriam apenas para manutenção da Casa. O mesmo ocorreu com os demais municípios.

> **[...]** o poder público puxou a ideia né, vamos dizer assim os municípios, vamos dizer assim, especialmente Barrarão, tá. Foi o poder público construiu a Casa e botou em funcionamento. E a partir disso, todos esses municípios vinham a Barracão pra conhecer a ideia e traziam professores, agricultores, não sei o que... vereadores, prefeito... O município estava engajado no meio. Então vinha aqui conhecer a ideia daí levava no município. As vezes em muitos municípios nós fomos discutir... oh é assim, assim... então vamos reunir, mas, quem puxou, puxou, puxava o... era o poder público. Então você entendeu né, que não é o agricultor lá no fundão, não não foi, foi o poder público com sua liderança vinham aqui com Ónibus, conhecer, ficavam o dia inteiro ai, iam pra lá se mobilizavam e ai pediam apoio da gente pra ir lá assistir e ai botavam em funcionamento no município deles (ZANELLA, 2008, s/p).

Dessa forma, entende-se que a iniciativa partiu do poder público, pois foi por meio de interesse do então prefeito, Leonel Poloni, em busca de um novo modelo de ensino voltado a Educação do Campo, que o projeto se concretizou. Contudo, a contribuição da Igreja foi significativa quando apoiou Euclides Scalco a fazer o curso na França e pela atuação da Assessoar na região. O que se toma por base, portanto, é que por conhecer a metodologia, Poloni restringiu a ajuda do Estado no que se refere ao cunho estrutural e financeiro. Ademais, os princípios, metodologia e processo de formação como um todo deveriam ser comandados pela Arcafar/Sul (criada em 1991), por aqueles que foram treinados e que detinham o conhecimento sobre essa forma de ensino.

Na França, a força sindical baseada na democracia cristã foi intensa no início do século XX, quando eclodiam novos questionamentos e novas ideologias. Esses movimentos impulsionaram uma série de lutas para a valorização dos povos do campo. Por outro lado, no Brasil, isso aconteceria num período mais tardio e na época de discussão e implantação das CFRs, as forças sindicais estavam retomando sua força, visto que o país havia saído a pouco tempo de um regime ditatorial.

A partir de então, conforme Estevam (2012), a experiência da PA se estendeu para outros locais do Paraná e para os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Por conta dessa expansão, surgiu a necessidade de criar uma coordenação geral para dar suporte à implantação e manutenção das Casas, além de manter os princípios ideológicos. Essa coordenação foi chamada de Arcafar/Sul.

Segundo os relatos de Gelson Zanella, Pierre Gilly contribui para esse processo de expansão. Como ele não era funcionário de nenhuma entidade, sua intenção era unir os três estados do sul. Ele passou a organizar reuniões nos municípios dos outros estados, no qual apresentava, juntamente com monitores e alguns Jovens estudantes das Casas, a metodologia das CFRs. No estado de Santa Catarina foi a administração municipal que tomou frente no processo de implantação, em conjunto com os agricultores. E assim, as CFRs começaram a ser criadas sob influências da Arcafar. Entretanto, no Rio Grande do Sul o processo foi mais

complicado. Não havia interesse por parte das prefeituras e da comunidade em geral, os municípios forneciam seus técnicos agrícolas e os outros que faziam cursos com a Arcafar para se tornarem monitores, logo abandonavam as Casas. Muitas fechavam em questão de meses, após a criação. Atualmente, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, de Frederico Westphalen, também auxilia as CFRs (ZANELLA, 2008).

Desse modo, para atender às necessidades locais, agilizar e coordenar os trabalhos, Estevam (2012) apresenta que a rede Arcafar foi desmembrada em três: Arcafar Paraná, Arcafar Santa Catarina e Arcafar Rio Grande do Sul. Cabe a Arcafar/Sul tratar das questões comuns existentes nos três estados.

Em 1991, o governo do Paraná passou a apoiar as CFRs e em 1994 lança o Programa de Apoio à Implantação de Casas Familiares no Paraná, por meio de uma ação interinstitucional coordenada pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com Secretaria de Estado do Desenvolvimento Urbano, Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento, Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul e com as prefeituras municipais (MATTOS, 2014).

Portanto, as CFRs, além do apoio governamental, passaram a contar também com o apoio da Unmfreo, a fim de garantir a implantação correta das Casas, bem como a realização de cursos técnicos para monitores e lideranças locais (SILVA, 2003). E, em 14 de março de 1994, o projeto foi reconhecido pelo Decreto nº 3.106, que buscava auxiliar na implantação das Casas e no processo de formação dos Jovens.

2.2.1 Algumas diferenças no processo de implantação dos modelos italiano e francês no Brasil

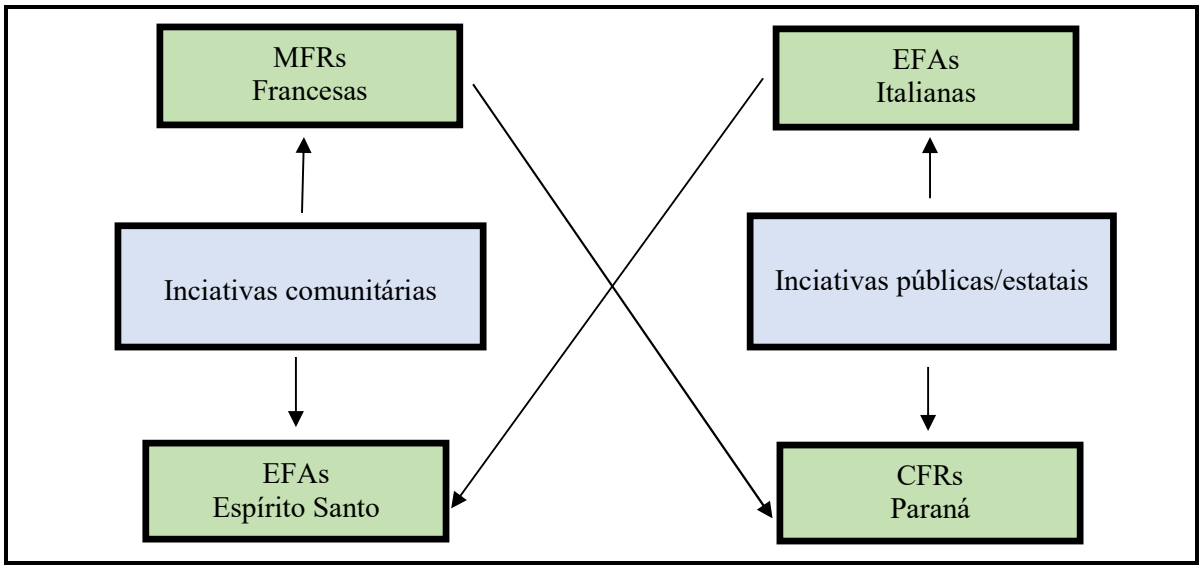
Os fatores que motivaram a implantação da PA tanto no Espírito Santo como no Paraná, permeiam a valorização dos sujeitos do campo, em razão de uma realidade empobrecida que não lhes oferecia opções de ensino adequadas.

Contudo, mesmo que os princípios e fundamentos dos movimentos sejam os mesmos, a forma como a PA foi implantada em cada região se deu de maneira diferente e isso se refletiu no processo de atuação de ambos os movimentos, como será visto no próximo capítulo.

A iniciativa comunitária na criação das EFAs envolveu a comunidade de uma forma direta, enquanto a implantação das CFRs, por meio dos governos municipais, transformou,

inicialmente, os sujeitos em espectadores, uma vez que eles não participaram diretamente da construção das Casas.

O quadro abaixo representa o processo de implantação dos CEFFAs nos quatro lócus abordados nesse trabalhado a partir de suas iniciativas. As MFRs francesas, bem como as EFAs do Espírito Santo foram originadas a partir de iniciativas comunitárias. Por outro lado, as EFAs italianas e as CFRs paranaenses tiveram origens oriundas de inciativas públicas/estatais. O que se deve destacar é que as experienciais de origem foram cruzadas, ou seja, aquelas que foram a base para implantação apresentaram inciativas contrárias as suas experiências seguintes.



Quadro 06: Tipos de iniciativas da PA
Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a Unefab (2014), o movimento de formação em alternância no Brasil passa por uma fase de aproximação de alternância para fortalecer e aglutinar forças que defendam a Pedagogia da Alternância, consolidar ações e estratégias para o crescimento, sustentabilidade e promoção o intercâmbio entre os CEFFAS, além de buscar soluções para seus problemas comuns. Contudo, essa finalidade ainda não foi concretizada, pois não existe a cooperação entre os movimentos, que encontram-se atuando, de maneira geral, isoladamente. Para modificar essa situação, estão sendo criadas redes de articulações com todas as entidades que adotam a alternância que visam a ampliação de centros e criar maior visibilidade. O ponto de partida dessa aproximação se deu pela necessidade de apresentar uma proposta comum as EFAs e CFRs ao governo federal para reconhecimento nacional da PA.

Por fim, a Pedagogia da Alternância no Brasil, entre outras formas de ensino que adotaram sua metodologia (como o Movimento Sem Terra), consolidou-se em dois

movimentos oriundos das experiências francesa e italiana, dando origem as CFRs e EFAs. Ambos tiveram em seu bojo a necessidade de uma educação voltada aos moradores do campo, que lhes oferecesse condições de proporcionar a capacitação e melhoria na qualidade de vida, visto que o país não ofertava um sistema de ensino realmente efetivo a essa parcela da população. Assim, a partir de iniciativas distintas, mas com necessidades semelhantes, os movimentos da PA compartilham dos mesmos princípios e buscam as mesmas finalidades, a valorização do sujeito, o seu empoderamento e o desenvolvimento do meio. Por conta disso, o capítulo a seguir aborda quais são as repercussões dos movimentos da PA nos dias atuais.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DESDOBRAMENTOS ATUAIS

Como vem sendo dito, a partir da criação das duas primeiras CFRs na França, a Pedagogia da Alternância se disseminou pelos diversos continentes tendo por meta promover a melhoria de vida das pessoas, a integração, o protagonismo e o desenvolvimento local a partir da educação.

Atualmente, a Pedagogia da Alternância está presente nos cinco continentes. O processo de implantação dos CEFFAs na França, Itália e Brasil apresentou em seu percurso singularidades que estavam ligadas a cada contexto, a cada período histórico. Contudo, mantiveram semelhanças que criaram articulações entre si. Todos possuem a mesma origem e mesma ideologia, baseada na democracia, que luta pela valorização e permanecia do agricultor no campo.

O presente capítulo é dedicado a apresentar alguns movimentos contemporâneos da Pedagogia da Alternância, em especial na França, na Itália e no Brasil. O texto está organizado em tópicos, de acordo com os países mencionados.

3.1 DESDOBRAMENTOS ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: França

A França foi o berço da Pedagogia da Alternância. A partir do seu processo histórico, social e cultural se iniciaram os primeiros princípios de uma nova metodologia de Educação do Campo. Hoje, mesmo após expansão mundial, o país continua sendo referência em formação por alternância.

Segundo a MFR (2015, tradução nossa), desde o início, as MFRs desempenham papel importante na formação de gestores agrícolas, oferecem inovação e qualidade tanto em termos educativos quanto em conteúdo. Entretanto, por ser uma iniciativa local e comunitária, as MFRs francesas sempre tiveram dificuldades em serem reconhecidas como uma prática pedagógica presente no quadro institucional do país. Em 1984 elas passaram a integrar o serviço público de educação, mas mantiveram suas associações locais. Os centros continuam a ser entidades capazes de oferecer educação agrícola, tradicional e também de qualificação

profissional. São destinados a população cursos em diversos setores, como: artesanato, comércio, restauração e serviços.

Passaram, também, a ser ofertados cursos de ensino superior, por meio de parcerias com as universidades (MFR, 2015, tradução nossa). Essa situação reflete que os centros de formação em alternância, na França, deixaram de ser essencialmente agrícolas, uma vez que se existia a necessidade de qualificar mão de obra para a indústria e comércio.

O novo cenário construído pelas MFRs francesas demonstra seu processo de adaptação a realidade local. A França, em seu processo de industrialização e modernização, viu na Pedagogia da Alternância um meio adaptável para educação profissionalizante. Todavia, isso não retira os princípios iniciais de formação para o meio rural.

> Cada Casa Familiar Rural possui uma associação, a partir da lei nº 1901, que reúne famílias e profissionais. Seus principais objetivos são contribuir para a educação, a formação em alternância de adolescentes e adultos, a sua empregabilidade e promover o desenvolvimento sustentável, assim, do seu território (MFR, 2015, s/p, tradução nossa).

Se o impulso para o desenvolvimento de um meio está, inicialmente, ligado a interesses particulares, no qual cada sujeito busca soluções para seus problemas e satisfação própria, ele acaba sendo o produto da sinergia das ações particulares que posteriormente irão gerar riquezas e ações comuns. Nesse sentido, os CEFFAs buscam, por meio da formação dos jovens, desenvolver uma região. As relações entre indivíduos e entre indivíduos e o meio, passam pela técnica, cultura e relações humanas (FORGEARD, 1999).

Ao se propor uma associação entre pais e profissionais, para que os mesmos contribuam com a formação dos jovens, estarão contribuindo também para o desenvolvimento do território, visto que as ações individuais irão resultar em ações coletivas, o que estabelece e fortalece uma rede de desenvolvimento. A Pedagogia da Alternância estimula, por intermédio de seus instrumentos, o compartilhamento de ações, interesses e coletividade. Para isso, as MFRs buscam oferecer ambientes de porte adequado, familiar e amigável, onde todos são conhecidos e reconhecidos.

De acordo com a MFR (2015, tradução nossa), a estrutura do movimento está baseada em três pilares: a combinação de famílias, responsáveis também pelo funcionamento de cada MFR; estudos alternados entre a MFR e os locais de negócios (específicos para cada curso profissionalizante); e a divisão dos jovens em pequenos grupos.

Atualmente, o país possui 430 instituições agrupadas em 70 federações, consideradas como componentes ativos e originais de ensino ao lado das escolas públicas e privadas. A lei de 31 de dezembro de 1984 sobre educação agrícola privada reconhece o funcionamento das

MFRs como uma forma apropriada de ensino. O Estado concede um subsídio fixo por aluno (a quantidade varia de acordo com o nível de qualificação), cobrindo parte das despesas de funcionamento das MFRs e dos funcionários. Cada associação tem um contrato que define um número máximo de alunos apoiados pelo Estado. Em troca de sua missão de serviço público de educação, as MFRs, a partir de suas associações, comprometem-se em cumprir os requisitos e qualificações dos monitores, bem como controle administrativo, educacional e financeiro (MFR, 2013, tradução nossa).

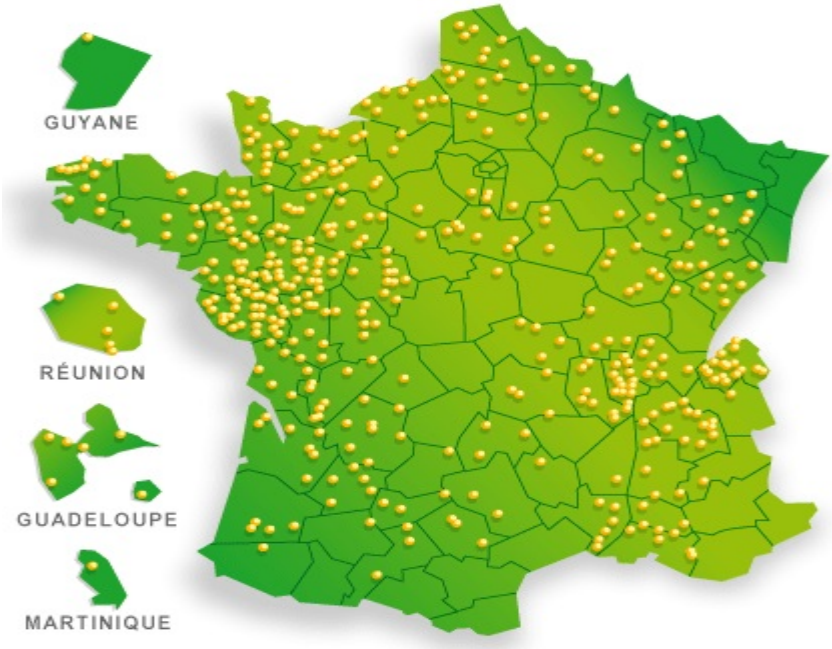


Figura 03: mapa das MFR francesas.
Fonte: MFR (2015).

Um dos primeiros desdobramentos apresentado pela evolução do movimento francês diz respeito aos cenários das alternâncias. Como citado anteriormente, a alternância não é mais feita apenas na propriedade familiar, mas também em locais de negócios voltados à indústria e comércio. Com isso, a formação integral do jovem passa pela MFR, pela família e por uma instituição de emprego. São mais relações sendo criadas, e a família continua com sua atuação nesse processo.

Uma das peculiaridades para atender esse contexto é manter um número reduzido de estudantes a fim de assegurar a proximidade e convívio. Em média, cada Casa mantém 150 alunos entre quatorze e dezoito anos. Além da equipe educacional, fazem parte do funcionamento das MFRs: família, comunidade e autoridades locais. Os jovens podem participar da vida em grupo e criar diálogos com os monitores, colegas e outras instituições,

além de aprender, conhecer e medir suas possibilidades e limitações. As colocações em comum permitem sanar as dúvidas e estimular o gosto pelos estudos, tudo aliado a atividades práticas e teóricas de acordo com a alternância (MFR, 2015, tradução nossa).

Para Forgeard (1999), a concepção de desenvolvimento está atrelada a abordagem de formação da PA. A alternância não consiste em dar aulas para depois aplicar na propriedade ou local de emprego, mas diz respeito a um processo de aprendizagem que parte de situações vividas, encontradas e observadas no seu contexto de vida. Os centros ajudam a encontrar as repostas para os questionamentos que permeiam cada realidade.

O autor cita uma frase de Paulo Freire "*A leitura do mundo precede a leitura das palavras*", ou seja, a leitura da realidade de vida é que permitirá o acesso a novas informações e a formação. Ao se optar por manter um número menor de jovens, as MFRs não estão restringindo suas relações, mas possibilitando que eles conheçam mais sua realidade, podendo assim, estreitar suas relações e valorizar o seu meio de vida, bem como facilitar aos monitores e a comunidade acompanhar o processo de desenvolvimento de cada um de forma mais próxima e adequada.

O desenvolvimento local está baseado no mesmo procedimento. Parte-se dos recursos locais e da sua valorização. Por isso, não é um modelo a ser reproduzido, mas um modelo para se tomar consciência das situações, primeiramente individuais e depois coletivas, que permeiam o meio e, dessa maneira, agir para buscar soluções (FORGEARD, 1999).

Os agricultores que desejam permanecer no campo, ainda contam com essa forma de ensino, mas de maneira geral, as MFRs passaram a ofertar diversos tipos de cursos a jovens que buscam uma formação integral e reflexiva. Assim, para que ocorra o desenvolvimento local, é necessário identificar quais são as necessidades de cada contexto. Diante do processo de modernização e industrialização, optou-se por oferecer qualificação profissional em diversas áreas. Esse foi um processo de inovação que visou atender as demandas existentes.

Para tanto, as MFRs ofertam, atualmente, cursos em 19 setores. Além da formação agrícola (agricultura, pecuária, comércio de cavalos, agroequipamentos, floresta, parques e jardins, agroalimentação, horticultura ...), existem formações nas áreas de: construção, marcenaria, hotelaria e restauração, animação, mecânica, comércio, vendas, saúde e sociedade, segurança, entre outros. Essas formações são feitas pelas MFRs ou pela formação profissional continuada, no âmbito do Ministério da Educação ou Saúde ou Juventude e Desportos. As especializações de mão de obra também demandaram cursos mais específicos.

Figura 04: Cursos ofertados pelas MFR.
Fonte: MFR (2014).

As MFRs precisaram inovar e rever seu eixo de formação, pois se mantivessem sua atuação sem adaptações e mudanças não conseguiriam garantir a efetivação de seus objetivos. A inovação, segundo Callon (2004), cria uma rede sócio técnica, no qual um conjunto de atores, que participa mesmo que modestamente, compartilha suas concepções, elaborações e adaptações, em razão de pertencerem a um mesmo mundo: seus interesses, suas ações e seus projetos tornam-se progressivamente ajustados e coordenados. Todos se transformam em atores ativos, porque o sucesso de seus projetos resulta de suas atividades coletivas.

A inovação é necessária ao passo que a realidade, a cultura e a sociedade se transformam. Propiciar mudanças, auxilia no desenvolvimento, dado que os problemas e questionamentos também surgem no decorrer do tempo. Identificar e criar redes de compartilhamento é uma forma de se atingir o avanço econômico, intelectual, social e etc., em razão de aproximam-se ideias e objetivos que podem ser alcançados a partir da coletividade. Assim, além de formar, as MFRs

> [...] usam a palavra "educação" e "alternância" no seu sentido mais amplo, ou seja, permitir que cada mulher e cada homem tenha sucesso não só no seu desenvolvimento intelectual ou em atividades profissionais, mas também na vida pessoal, familiar, cultural e social (MFR, 2015, s/p, tradução nossa).

Além da inovação, os atuais cursos oferecidos pelas MFRs também refletem as novas ruralidades, ou seja, o campo não apenas baseado na agricultura e pecuária tradicionais, mas

nas suas novas relações com a cidade, não mais com uma atuação isolada, seus novos atores, seu novo papel e suas relações políticas, culturais e econômicas, o mundo rural como parte de relações mais amplas. As produções se desenvolveram, a tecnologia foi inserida e as relações sociais e econômicas se modificaram, não apenas nas zonas urbanas. Contudo, seu sistema organizacional pode gerar cooptações. O fato das associações não dependerem de critérios externos pode levar as ações conjuntas e as reformulações a outros objetivos, visto que os membros que articulam essas novas perspectivas e colocam a PA em novas projeções, como em cursos para indústria podem ter outros interesses, principalmente em relação ao capital e poder.

Para que isso não ocorra, é importante a participação ativa da família e da comunidade na associação. O trabalho educativo das MFRs é assegurado por uma equipe que envolve um diretor e monitores que trabalham em parceria com outros profissionais, como secretários, hospedeiros e jardineiros, além das famílias. Todos os funcionários, independentemente de sua formação acadêmica, estão relacionados com o processo de formação dos jovens. Eles atuam em uma equipe comandada pelo diretor que segue as orientações definidas pelo conselho de administração da associação.

As associações mantêm parcerias que fortalecem a rede a nível nacional. O Conselho nacional de Administração da Unmfreo é composto por representantes de todas as associações. Uma equipe "permanente", com sede em Paris, é liderada por Serge Cheval, diretor que implementa as diretrizes do Conselho. Ela está relacionada aos responsáveis políticos nacionais e trabalha em parceria com associações para ajudá-las a realizar seus projetos (MFR, 2015, tradução nossa).

Basicamente, a estrutura funcional de uma MFR está baseada em: 10 monitores, 01 diretor, 02 secretários, 02 donas de casa, 01 pessoa para manutenção e 01 supervisor de animação (MFR, 2015).

Conforme a MFR (2015, tradução nossa), os funcionários seguem quatro princípios:

Princípios
• **Reconhecer a responsabilidade primária dos pais na educação de seus filhos.**
• **Agir em um território para desenvolver uma harmonia humana, econômica e cultural, numa perspectiva de promoção individual e coletiva dos indivíduos de acordo com a ética da economia social.**
• **Contribuir para a educação cívica e promover o compromisso de serviço comunitário nos princípios da educação popular.**
• **Desenvolver uma abordagem educativa global que considere os diferentes aspectos da pessoa, lugares diferentes e tempos de formação na empresa, na família e no estabelecimento sob a pedagogia da alternância.**

Quadro 07: princípios seguidos pelos funcionários das MFRs
Fonte: MFR (2015).

Os funcionários são contratados diretamente pela MFR. O presidente da associação é quem valida a contratação. As condições são definidas como parte de um acordo coletivo nacional (núcleo comum) e a remuneração é estabelecida a partir de um convênio com as empresas. Os monitores não são apenas professores, sua função é global, acompanham os alunos quando estão nos centros e também nas propriedades ou nas empresas (MFR, 2015, tradução nossa).

Um dos principais requisitos para o desenvolvimento local é a integração. Esse é um meio de condução conjunta e não isolada, ou seja, a partir da articulação entre Estado, empresariado e da sociedade civil, todos agindo de forma cooperativa, complementar e interativa. Esses são fatores que potencializam ações, somam esforços e beneficiam uns aos outros. (KRONEMBEGER, 2011).

A atuação do monitor deve partir dessa integração. Só assim ele poderá envolver todas as perspectivas dos alunos, tanto individual, quanto coletiva. A formação integral diz respeito a uma formação que vai além da escola, e por isso, seus colaboradores também devem atuar de maneira mais ampla, e não restrita. Ao sair da fragmentação da educação tradicional, os monitores poderão proporcionar um ensino atrelado a realidade, o que potencializa as ações coletivas, pois cria pontes com outros atores.

Além disso, para que consigam atuar de forma positiva e preparada, os monitores devem, antes de trabalhar em uma MFR, participar de uma formação pedagógica específica (duração de dois anos) para os movimentos das MFRs e da Pedagogia da Alternância. O ensino é fornecido pela sede de um grupo de formação com assistência personalizada (MFR, 2015, tradução nossa).

A associação define os períodos de alternância e o acompanhamento dos monitores. Isso garante as condições para implantação de atividades noturnas e a ligação entre funcionários e alunos. Existe um supervisor facilitador, ou seja, um membro da equipe responsável pela implantação do projeto educacional elaborado pela associação (MFR, 2015, tradução nossa).

Conforme Forgeard (1999), a associação é o ponto central para que um CEFFA exerça função ativa no desenvolvimento do meio. Ela é o lugar da memória e do recurso. A partir dos instrumentos pedagógicos como os planos de estudos, as visitas e pesquisas participativas, a associação consegue coletar informações e questionamentos sobre a realidade local, além de acompanhar as evoluções do grupo. Esse processo forma um banco de dados para se trabalhar com as famílias e empresas na busca por respostas para as preocupações que envolvem seus sujeitos.

O envolvimento ativo da comunidade irá estimular o processo de aprendizagem, tal como a capacidade para buscar soluções aos conflitos existentes, além de se adaptar e responder aos desafios que apareçam, garantindo o compromisso com o futuro e o desenvolvimento local (BUARQUE, 2002). Assim, conforme Kronembeger (2011), a participação comunitária deve estar ligada ao conhecimento formal e cientifico, o que permitirá adequar as necessidades e demandas locais a novos potenciais econômicos, sociais e ambientais sem promover a degradação do ambiente.

O conhecimento formal e científico é socializado por meio da formação em alternância, em que os jovens podem interiorizá-lo a partir de sua realidade e da integração com a própria comunidade. Ou seja, o processo de aquisição de conhecimento não está atrelado apenas as funções da escola, mas de todos que participam da vida desses alunos. Há uma relação direta entre suas experiências e teorias, o que proporciona a validação dos saberes. Para isso, os centros, de acordo com a MFR (2015, tradução nossa), oferecem formação profissional em três níveis:

> 1º) CAP – qualificação profissional nacional: certificado de aptidão profissional agrícola (CAPA) ofertado em dois anos. O objetivo é treinar os jovens qualificados em um trabalho específico para se ajustarem rapidamente na vida ativa.
> 2º) BAC – diploma (profissional): É o primeiro ano de um curso profissionalizante que dura três. Este nível confirma a escolha do estudante. No final do ano, o jovem que desejar, pode modificar, dentro dos campos profissionais, a escolha da especialidade que foi feita na entrada do curso.
> 3º) BTS – diploma (profissional): últimos dois graus de formação que permitem rápida empregabilidade. Dois terços do curso são dedicados a disciplinas profissionais e gerais (francês, línguas estrangeiras, economia, matemática) sendo estudadas em termos da sua aplicação técnica. As demais são específicas e o título da formação vai depender da escolha feita no BAC.

A formação em alternância não se mantém restrita aos níveis básicos e obrigatórios de ensino, como o segundo grau, mas fornece também formação profissional e complementar.

Com isso, a Pedagogia da Alternância na França procura desenvolver uma educação intercultural, que abrange um conjunto de temas de estudo com diferentes grupos, a fim de incentivar o desenvolvimento e protagonismo de seus estudantes. A capacidade de construir relações harmoniosas em um contexto multicultural não é dada ao homem, mas adquirida por

ele. A formação em alternância representa, nesse sentido, um meio ideal para gerar o diálogo e engajamento que realmente leve seus sujeitos a algum lugar. A educação para formar cidadãos é uma abordagem de qualidade que os prepara para se tornarem atores responsáveis no seu território e em outros lugares, em prol de projetos comuns (MFR, 2015, tradução nossa).

A educação por alternância busca a construção de laços e a participação de outros atores no processo de formação integral. Para Kronembeger (2011), essa é uma "abordagem de educação participativa", na qual sujeitos externos também exercem o papel de educador. A comunidade se torna responsável pelas ações. Dessa forma, a participação dela é real. A própria comunidade pode proporcionar a criação de agentes "facilitadores" que visam auxiliar os sujeitos a atingir seus objetivos.

Por fim, a Pedagogia da Alternância na França permanece, atualmente, como uma estrutura sólida de ensino. Um meio alternativo, inicialmente voltado a população do campo, que preconiza uma educação integral interessada em tornar os sujeitos preparados e atuantes no seu meio. Esse foi um movimento de ensino que acompanhou as mudanças locais e adaptou seus cursos também para a indústria e comércio, ao passo que a demanda nesses setores tornou-se maior. Contudo, as MFRs francesas preservaram seus princípios base, como a autonomia, associação e alternância. As parcerias com o Estado estendem-se apenas quanto ao auxílio financeiro, mas sem interferências pedagógicas ou administrativas.

As MFRs preparam seus monitores de forma adequada, ofertando formações específicas a metodologia adotada, envolvem a comunidade (famílias e empresas) e procuram tomar suas decisões a partir de cada associação formada, a fim de garantir uma educação pautada na realidade da região. Essa perspectiva favorece a valorização do meio e de seus sujeitos, bem como o desenvolvimento. Entretanto, não há como impedir as diversas formas de possíveis cooptações, que talvez não prezem apenas pelo bem estar coletivo e que procurem a acumulação de capital. Para tanto, a melhor forma de se evitar tal situação é um processo educativo com a contribuição e interesse de todos.

Por fim, as finalidades das MFRs estão além da formação profissional e do desenvolvimento do meio. No processo de modernização e capitalização do mundo econômico, a metodologia adotada por esses centros busca também empoderar os sujeitos e mantê-los no seu contexto. Isso é refletido desde o início das lutas pela valorização dos povos do campo no país, com a formação dos sindicatos que estabeleceram seus pilares a partir dos preceitos da democracia cristã, cujo ponto central era o equilíbrio entre empregador e empregado e a valorização dos direitos e qualidade de vida dentro do sistema capitalista.

3.2 DESDOBRAMENTOS ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Itália

Após resultados positivos na França, a experiência da formação em alternância espalhou-se por outros países, especialmente na Itália. No país foram criadas as EFAs, e sua expansão se deu até o início dos anos 1970. A partir de então, ocorreu uma retração do movimento, quase o desaparecimento dessas escolas.

Segundo Schippetto (1994), os motivos que levaram a diminuição dos centros foram: a situação social e econômica dos povos do campo, que exigia um profissional mais preparado; as próprias instituições de educação voltadas ao desenvolvimento rural, que valorizaram os conteúdos técnicos e de assistência e não os de qualificação do próprio agricultor; a descentralização da formação profissional, atribuída às regiões (poder público); e a excessiva burocratização pela qual os centros de formação em alternância deveriam passar, além dos custos elevados de gestão e a dificuldade em encontrar alunos oriundos do campo.

Ainda, conforme o autor, outros fatores que contribuíram para formação desse cenário foram a retração das famílias no meio rural e a diminuição da importância da agricultura familiar na economia regional.

O processo de urbanização e a falta de políticas públicas para os povos do campo, enfraqueceram as relações entre os sujeitos que viam na imigração sua única escolha. Por mais que existissem iniciativas, principalmente por parte do Cecat, outras necessidades também deveriam ser atendidas, uma vez que a PA tem seu êxito a partir da articulação em rede. Para Kronemberger (2011), o desenvolvimento local só é atingido quando existe a participação plena das comunidades, aliadas a iniciativas públicas e projetos com metodologias apropriadas ao desencadeamento de processos que sigam essa direção.

Contudo, mesmo quando a maioria das EFAs já haviam sido fechadas, uma pequena rede se formou no final da década de 1980. A União Inter-Regional das Famílias Rurais Italianas passou a reunir as associações das famílias que apoiavam os centros de formação em alternância, a fim de desenvolver ações sociais nas regiões onde estavam situadas (ZAMBERLAM, 2003). Foi uma maneira de tentar manter ativa essa forma de ensino no país e a alternativa encontrada foi utilizar a PA como metodologia de formação profissional.

Hoje, de acordo com Mazza *et al*. (2015, tradução nossa), na Europa, os jovens italianos entre 15 e 29 anos são os que menos tem acesso a cursos alternativos de formação profissional. Registram apenas 4%, enquanto na Alemanha são 22% e no Reino Unido 17%.

Entre os anos de 2013-2014, somente 10,7% dos alunos de escolas secundárias seguiram os caminhos do ensino profissionalizante.

As parcerias entre escola e empresas que utilizam a formação em alternância estão concentradas nas regiões de Lombardia (2836), seguido por Toscana (1032), Veneto (919), Lazio (711), Marche (681), Emilia Romagna (662), Sicília (656) e Piemonte (530) (MAZZA, *et al*. 2015, tradução nossa).

O país italiano não possui mais tantos centros específicos de formação em alternância, mas parcerias com empresas locais que articulam a alternância com a escola. O foco inicial de formação agrícola também foi modificado, uma vez que esse setor perdeu importância na economia do país.

No início do século XXI os centros específicos de formação em alternância eram

> 02 (dois) centros no Veneto; 02 (dois) no Friuli Venezia Giulia; 02 (dois) na Região da Lombardia e os restantes na região da Emilia Romagna e na região de Marche. A maioria destes centros está ligada a instituições filantrópicas, ao poder público regional ou a um sindicato [...] (ZAMBERLAM, 2003, p 31).

Assim, conforme Zamberlam (2003), os centros de formação em alternância italianos existem em número reduzido, e cada um com características e fisionomia política-administrativa próprias. Como na França, os centros que permaneceram diversificaram suas atividades formativas, desde a área agrícola até o setor de serviços como jardinagem, agroturismo e hotelaria. Muitos desses cursos são considerados "informais", pois são ofertados para pessoas que possuem nível médio e até curso superior. Outros atendem pessoas carentes, como imigrantes oriundos de países em desenvolvimento.

> Como em outros países, na Itália a *Pedagogia da Alternância* está sendo utilizada, de forma ainda experimental, em centros acadêmicos e outras instituições formativas que desenvolvem cursos "informais". O que terminamos de relatar mostra como uma experiência educativa original de uma região, trasladada para outra, *sem envolver de fato e de direito os segmentos populares, de forma continuada e participativa poucas raízes conseguem colocar, com consequente desaparecimento da mesma experiência.* Ficam "saudosas lembranças", naquelas pessoas que participaram da "caminhada experimental", porém o tempo se encarrega de apagar lembranças e os fatos que retornam, quando alguém as retoma através de uma pesquisa (ZAMBERLAM, 2003, p. 33).

A fala do autor retrata o caminho percorrido pela Pedagogia da Alternância na Itália. O modelo criado na França, a partir de iniciativa popular, se desfez e hoje o país adaptou sua metodologia apenas para a alternância entre escola e empresas. A sua essência foi perdida, pois não há mais uma rede, nem a participação da família e da comunidade. São ofertados cursos profissionais por meio da alternância. Isso não pode ser considerado como algo totalmente negativo, porque existe a integração entre teoria e prática, e o aprimoramento do

conhecimento. Contudo, não se tem o envolvimento concreto entre os sujeitos, nem formas mais elaboradas para o desenvolvimento do meio e protagonismo dos jovens.

Conforme Garcia-Marirrodriga e Calvó (2010), para se conduzir com sucesso o modelo pedagógico da alternância, é preciso atrelar o currículo ao meio e gerir a complexidade em buscar resultados ao mesmo tempo que se presta atenção ao emprego dos meios (alternância e associação). Por isso, é necessário contar com formadores – não apenas professores e monitores – que sejam capazes de promover o desenvolvimento por meio de um estabelecimento educativo que esteja sustentado por uma série de sujeitos envolvidos.

A alternância presente nos CEFFAs não é a justaposição de dois tempos, mas de dois tempos que são interpretados mutuamente, ou seja, a alternância integrativa (FORGEARD, 1999). O papel da alternância não é somente adaptar o jovem ao emprego, é também de ajudá-lo a ser um sujeito ativo e atuante, pois é colocado em situação real, o que provoca motivação e formação (TANTON, 1999).

Todavia, nos dias atuais, a alternância entre escola e trabalho, assim denominada no país, é um modelo de ensino e formação presente em todos os canais do sistema escolar italiano. É destinado a jovens estudantes com idade mínima de 15 anos e foi regulamentado pela lei n. 77/2005. Antes disso, já havia ocorrido a implantação no artigo. 4º da Lei n. 53/2003 sobre a reforma escolar. Dessa forma, a alternância entre escola e trabalho tem como objetivo orientar e apoiar a inserção ciente dos jovens no mundo de trabalho, através da aquisição de habilidades especificas e indispensáveis (CASATI, et al. s/d, tradução nossa).

Os percursos de alternância possuem estrutura flexível, variando de acordo com cada empresa. Além disso, os períodos são divididos entre a sala de aula e experiências nos locais de trabalho. Essa alternância visa formação educacional, cultural e profissional. Ademais, esses períodos devem ser organizados de acordo com critérios de gradualidade, conforme o Art. 4 do Decreto 77/05. As escolas buscam abrir o território e suas relações com as empresas, bem como a cooperação entre os diferentes atores (CASATI, et al. s/d, tradução nossa).

Sobre o papel dos monitores, Casati et al. (s/d, tradução nossa) afirmam que devem existir tutores com formação especial tanto nas escolas quanto nas empresas que recebem os alunos. Além disso, como as escolas não são específicas para a Pedagogia da Alternância, os professores continuam sendo os mesmos da rede estadual. Ao se manter monitores em ambos os locais é possível facilitar o trabalho e a definição de rotas e métodos de formação. Suas atividades devem estar relacionadas tanto a gestão técnica quanto no projeto administrativo.

Por isso, diferentemente dos colegas professores, seguem outras responsabilidades, mencionadas no quadro abaixo.

Funções dos monitores:
• auxiliar na elaboração do projeto de alternância;
• garantir a circulação da informação;
• incentivar as colaborações interdisciplinares;
• lidar com os problemas de gestão e organização;
• avaliar a eficácia da experiência de avanço.
• fazer o aluno compartilhar com a família as características do processo de formação, ilustrando os conhecimentos e habilidades a serem alcançados;
• monitorar o treinamento em conexão com o tutor da empresa;
• preparar a documentação administrativa necessária para a execução do projeto.

Quadro 08: Função dos Monitores nas Escolas que possuem formação em alternância
Fonte: (CASATI, et al. s/d, p. 11, tradução nossa).

Como na França, os monitores desempenham papel fundamental no processo de formação integral do jovem. Suas atividades não se limitam a escola e ao projeto individual de cada um, mas sim em relações externas que propiciem a conexão com o mundo de trabalho e comunidade em geral. Cabe a ele preparar, apoiar e conduzir os estudantes nos períodos de alternância. Contudo, os conhecimentos básicos do ensino secundário são de responsabilidade dos professores. "A forma mais importante de transmissão de conhecimentos, valores e atitudes do monitor ao aluno, será seu maior exemplo pessoal de vida" (CARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 70).

Continuando com o papel de formador, pois esse é de responsabilidade de todos os envolvidos, o diretor, na Itália, é quem comanda a escola, uma vez que cada Instituição possui características especificas. Cabe a ele, além da administração, cuidar e adotar atos de configuração formal para uma escola e também do processo de formação por alternância em acordo com as regulamentações locais. Quanto a participação das famílias, elas são convidadas a participar do projeto de seus filhos por meio do incentivo e apoio a essa nova experiência, mas não possuem papel ativo na formação (CASATI, et al. s/d, tradução nossa).

A manutenção administrativa e as despesas também são pagas pelo governo, porque a maioria das escolas são públicas. A propósito, conforme Mazza et al. (2015, tradução nossa), o governo italiano pretende investir entre os anos de 2015 e 2016 cerca de 100 milhões de euros na educação profissional do país.

> Portanto, essa metodologia é uma ferramenta importante para: introduzir os jovens no mundo do trabalho, oferecendo-lhes a oportunidade de ampliar o conhecimento e experiências para melhor atender as necessidades da sociedade contemporânea e apoiar a competitividade do nosso país; promover a ligação entre a educação e o mundo do trabalho e, finalmente, ajudar no desenvolvimento econômico, ambiental, social e cultural. (CASATI, et al. s/d, p. 05, tradução nossa).

A formação em alternância, na Itália, também é vista como uma ferramenta de qualificação profissional e como uma maneira de proporcionar o desenvolvimento cultural, econômico e territorial, pois alia a teoria e prática a partir das relações estabelecidas entre escolas e empresas acolhedoras. Os monitores tornam-se peças importantes nesse processo, porque são a ponte para a formação integral do jovem e para a organização da aquisição de seus conhecimentos.

Contudo, não há nenhuma instituição norteadora dessa metodologia no país, o que promove o afastamento dos seus princípios, assim como de cada centro que adota a alternância. Por mais que suas finalidades estejam voltadas para o desenvolvimento integral e efetivo, suas estruturas tornam-se enfraquecidas ao manterem-se isoladas. A PA ao mesmo tempo que preserva a autonomia de cada localidade, ressalta a importância dos laços com outros atores, outras instituições, são os mesmos princípios que partem para realidades diferentes, e não princípios diferentes para cada local.

Um exemplo de instituição que manteve sua atuação, mas reformulou sua forma de ensino por alternância foi o Cecat. Esse foi o primeiro centro a adotar tal metodologia na década de 1960 por meio das iniciativas de Domenico Sartor.

Atualmente, o Cecat é credenciado para fornecer educação continuada nos setores agrícola e agroindustrial primário a região de Treviso. No Cecat é realizado um curso para diversificar os serviços, aumentar a capacidade de compreensão das necessidades de cada área e processar e ajustar suas respostas. Sua finalidade é o crescimento profissional, de pessoas civilizadas e o crescimento do território de acordo com os fins definidos pela própria comunidade. Os cursos ofertados são de formação em agricultura, qualificação profissional (empresariado agrícola e agroturismo), cursos para obtenção de autorização a compra e utilização de produtos fito farmacêuticos, cursos para a preparação e manuseamento dos alimentos e cursos de segurança em formação continuada com o acompanhamento da empresa e do operador através da atividade de trabalho exercida (CECAT, 2015, tradução nossa).

Para o Cecat (2015, tradução nossa), seu objetivo é demonstrar a aplicabilidade da inovação técnica e tecnológica com foco na saúde, proteção ambiental e melhoria na qualidade de produção. O centro também oferece serviços de consultoria e auxílio aos agricultores, tais como a avaliação de desempenho de suas explorações e identificação de compatibilidade com os requisitos legais de gestão, mas essas consultorias não são gratuitas. A ação prevê uma ajuda aos agricultores com o reembolso parcial das despesas efetuadas com a utilização dos serviços de consultoria prestados pelo Cecat. Suas ações de formação são

financiadas pelas chamadas comunidades regionais que envolvem o Setor da Educação Básica, o Fundo Social Europeu e Plano de Desenvolvimento Rural italiano.

O berço da Pedagogia da Alternância na Itália, continuou em funcionamento e garantiu uma estrutura eficiente. No entanto, suas funções foram modificadas e este passou a ser um centro de formação profissional e de prestação de serviços. Talvez, seu papel em fornecer uma educação de qualidade, principalmente a população do campo, continue ativo, mas como citado por Zamberlam (2003), anteriormente, a experiência educativa inicial com bases francesas, quando implantada em outra região, acabou alterando suas raízes sem dar continuidade aos segmentos que se tem por princípio, o que resultou no quase desaparecimento da PA.

Mesmo com o interesse do governo em investir nessa modalidade de ensino, a Itália, no momento, presencia uma situação delicada quanto a formação em alternância nas escolas de ensino secundário/médio. Parte disso se deve porque muitos alunos não conseguem vagas de estágios nas empresas para conseguir realizar a alternância. Enquanto nas escolas técnicas e profissionais os estudantes devem permanecer cerca de 400 horas por ano nos locais de emprego, para as escolas segundarias esse tempo é de 200 horas. Assim, os empresários dão prioridade aos alunos de centros técnicos e profissionais. Ademais, o acompanhamento dos tutores incomoda os empregadores, pois os mesmos temem que o processo produtivo possa ficar comprometido. Outro fator que deve ser ressaltado é a menor idade dos estudantes de escola secundária. Por uma questão cultural, os donos de empresas acreditam que falta responsabilidade e amadurecimento desses jovens (DI DIO, 2015, tradução nossa).

Tal situação retrata o impacto causado pela adaptação da PA. De certa forma existe uma competição entre as próprias escolas, pois são instituições diferentes, com finalidades diferentes. Para as empresas, o maior interesse é a especialização de mão de obra e não a formação integral do jovem.

Por isso, a formação em alternância não deve ser reduzida apenas para relações entre teoria e prática, escola e empresa, formação e emprego. A realidade é muito mais complexa e, consequentemente, exige muito mais. A Pedagogia da Alternância é mais do que uma metodologia pedagógica, é um sistema educativo. Os quatro pilares que a sustentam, também estão presentes em outras instituições educativas, mas devem sempre ser mantidos e interligados. A formação integral e o desenvolvimento do meio acontecem a partir da alternância e do envolvimento de uma associação responsável, que inclui escola, família, comunidade e empresas (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

A PA é uma rede que funciona a partir de fatores interligados, seus pilares, seus instrumentos pedagógicos e sujeitos. Quando um desses fatores não é correspondido, o seu processo de formação integral torna-se comprometido. O intuito dessa forma de ensino não é formar somente jovens qualificados, mas protagonistas que sejam capazes de atuar diretamente e contribuir de alguma forma no seu contexto de vida.

Para tanto, diante da fragmentação da PA na Itália, o país vem lançando por meio de diversos autores e instituições, guias e manuais de como estabelecer e implantar um centro de formação em alternância. Em 2007 foi realizada uma Conferência Internacional sobre Pedagogia da Alternância intitulada "Pedagogia da Alternância Educação e Perspectivas: um recurso para a escola, família e empresas da Itália e do mundo" com apoio direto da AIMFR e com o intuito de aprofundar a discussão sobre a PA e de suas contribuições. O quadro abaixo apresenta qual o percurso que a as instituições devem seguir ao adotar essa forma de ensino.

FASES	OBJETIVOS
Fase I - treinamento (alternância treinamento formativo)	Momento de vivenciar o método, e formar os funcionários de acordo com a metodologia da PA.
Fase II - design do "caminho"	Período de definição do caminho da PA. Analisar as necessidades, os recursos e serviços. Identificar os objetivos locais, as modalidades de organização e monitoramento.
Fase III - comunicação / informação - (os alunos, as famílias, as empresas, os funcionários)	Momento de comunicação e ilustração do percurso da PA às famílias, comunidade e empresas. É o período de envolvimento de todos.
Fase IV - caminhos específicos escola / empresa - planejamento de rotas conjuntas	Expressa plenamente o caráter inovador da alternância. Período em que o conselho define o caminho personalizado de formação de acordo com as características dos estudantes, cria-se relações com os tutores, tanto da escola quanto da empresa.
Fase V - execução da rota	Momento em que se define as atividades a serem realizadas na escola e na empresa.
Fase VI - avaliação final de estudantes	Definições das avaliações formativas: respeito, competências adquiridas, auto avaliação...
Fase VII - acompanhamento e avaliação do projeto na sua totalidade	Ações de monitoramento e avaliação anuais do próprio método, a fim de verificar os aspectos positivos e aspectos a serem melhorados para o próximo ano letivo, bem como as principais contribuições para os estudantes.

Quadro 09: **P**ercurso formativo da Pedagogia da Alternância na Itália.
Fonte: Adaptado Cupinni (2012, tradução nossa).

A autora apresenta sete fases que devem ser seguidas por instituições que adotarem o sistema da PA. São passos que buscam preparar aqueles que irão trabalhar com a metodologia, que discutem as necessidades locais e que valorizam o envolvimento da sociedade. Além disso, deve-se existir a ligação entre monitores, estudantes, escola, família e empresas. Preocupa-se também em avaliar os jovens de maneira diferente da escola tradicional e acompanhar o seu desenvolvimento para além da formação escolar. Todos esses

pontos fazem parte da PA. Entretanto, são pontos que podem ser adotados por diferentes intuições, como já ocorre no país, e não há uma discussão focada na criação de novos centros específicos, como as EFAs, para fornecerem esse tipo de ensino. Diante disso, alguns problemas continuarão a existir, uma vez que não se atende a necessidade de manter os princípios iniciais estabelecidos.

Cabe ressaltar que o próprio início da PA na Itália já apresentava diferentes formas de implantação em relação as MFRs francesas. Não havia formação pedagógica específica e os professores eram os mesmos que atuavam no serviço público. As iniciativas também foram oriundas do poder público e o Estado tinha interferência direta na atuação das EFAs italianas. Talvez, também tenham contribuído para o enfraquecimento dessa metodologia e sua essência. Contudo, a realidade era outra, o povo empobrecido e o regime ditatorial não condicionavam forças a essa população de lutar pela mudança, que aceitava suas condições sem questionar. Foi necessário, portanto, esse movimento heterogêneo para oferecer novas condições de formação e valorização para os sujeitos.

Por fim, a Pedagogia da Alternância na Itália sofreu forte adaptação. Não são mais as EFAs que ofertam essa forma de ensino, mas vários tipos de instituições educacionais como escolas profissionais, técnicas e secundárias que visam a formação profissional de seus estudantes. A alternância é realizada entre períodos na escola e períodos na empresa, com o acompanhamento de monitores em ambos os locais. Não há o regime de internato, pois como não são escolas especializadas na PA, isso torna-se inviável. A alternância continua favorecendo a aquisição e assimilação do conhecimento, porém, sozinha se reduz a um instrumento que não é capaz de anteder a formação integral proposta pela PA.

3.3 DESDOBRAMENTOS ATUAIS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

Hoje no Brasil, a formação em alternância, além das EFAs e CFRs, é utilizada por várias entidades, como nos assentamentos do MST, Escolas Comunitárias Rurais (Ecors) e Escolas Técnicas.

As EFAs são representadas pela Unefab. As CFRs são representadas pela rede Arcafar/Sul e Norte/Nordeste. A seguir são apresentadas nas tabelas abaixo o número de centros de formação em alternância a partir dessa divisão.

Tabela 01 - Número de EFAs No Brasil - Unefab

REGIÃO NORTE	
Rondônia	04
Pará	01
Amapá	04
Amazonas	01
Tocantins	02
Total	**12**
REGIÃO NORDESTE	
Bahia	26
Piauí	15
Sergipe	01
Maranhão	09
Ceará	01
Total	**52**
REGIÃO CENTRO-OESTE	
Goiás	02
Mato Grosso	01
Mato Grosso do Sul	01
Total	**04**
REGIÃO SUDESTE	
Espírito Santo	24[6]
Espírito Santo (Ecors)	03
Minas Gerais	09
Rio de Janeiro	03
São Paulo	01
Total	**40**
REGIÃO SUL	
Rio Grande do Sul	01
Total	**01**

Fonte: adaptado Unefab (2015); Dados da pesquisa.

Tabela 02 - Número de CFRs no Brasil

ARCAFAR-SUL	
Paraná	40
Santa Catarina	11
Rio Grande do Sul	07
Total	**58**
ARCAFAR-NORTE/NORDESTE	
Amazonas	03
Pará	26
Maranhão	18
Total	**58**

Fonte: adaptado Unefab (2015); Dados da pesquisa.

As EFAs possuem atuação maior no Brasil e estão presentes em mais estados do que as CFRs**.** Além de mais antigas, elas também influenciaram a implantação dos outros centros que utilizam a alternância. Assim, se formaram dois movimentos que compartilham os mesmos princípios e finalidades.

[6] Das 24 EFAs presentes no Espírito Santo, 18 estão associadas ao MEPES.

Para tanto, os itens a seguir irão discutir como estão estabelecidos e quais são alguns dos desdobramentos atuais de ambos os movimentos da Pedagogia da Alternância no Brasil.

3.3.1 As EFAs no Espírito Santo

Atualmente, as EFAs são criadas a partir dos interesses de uma determinada comunidade que procuram o Mepes e as prefeituras para implantar uma nova unidade. O Padre Firmino Costa Martins é o responsável pela expansão dos centros. Por meio de reuniões e parcerias com vereadores, comunidade e prefeito, são definidas as estruturas para abertura de uma EFA (MEPES, 2014).

O Mepes continua atuando e baseando seus princípios na doutrina democrática cristã, não apenas na educação, mas em outros setores como saúde e ação comunitária. Manteve-se como uma instituição privada, mas sem fins lucrativos, aberto a população em geral. De acordo com seu estatuto (da criação, denominação, sede, duração e âmbito) o Artigo 1º apresenta:

> Inspirado nos princípios da Doutrina Social da Igreja e como resposta aos ensinamentos da Encíclica ***"Populorum Progressio"*** de Paulo VI e aos desafios que as estruturas sociais injustas da nossa realidade brasileira põem à consciência do cristão para viver a mensagem evangélica de ser fermento, sal e luz da terra foi criado em 26 de abril de 1968 o **MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO**, doravante denominado **MEPES** que é, na forma legal e para os devidos fins de direito, **UMA ASSOCIAÇÃO CIVIL DE DIREITO PRIVADO**, **de fins não econômicos**, que serve desinteressadamente, sob o ponto de vista de lucro, à coletividade [...] (MEPES, 2009, p. 01).

Para o Mepes (2013), o trabalho realizado pelo movimento envolve o trabalho e a participação de todos que desejam colaborar na promoção humana, como autoridades religiosas e civis, agricultores, pedagogos, assistentes sociais, entre outros, que visam a ação comunitária, a coletividade e a integração entre todos os setores. Dessa maneira, o movimento se caracteriza como um grupo multidisciplinar a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas do campo, que por ventura, no passado, desperdiçavam seu potencial junto a uma terra empobrecida pelo cultivo inadequado, pela falta de acesso a informação e pela ganância latifundiária.

A ação comunitária do Mepes concentra-se nas seguintes áreas:

Figura 05: Áreas de atuação das ações comunitárias do Mepes.
Fonte: Mepes (2014).

A imagem acima representa um movimento atuante em diversos segmentos da sociedade. Suas atividades foram iniciadas na área da saúde e levaram seus princípios aos cidadãos que puderam conhecer suas finalidades e, acreditar assim, no seu processo de desenvolvimento. Foram ações iniciais que partiram de cidadãos em prol dos mesmos e mantém até os dias de hoje o envolvimento e integração com a sociedade.

Portanto, conforme Pereira e Matos (2009), é por meio do envolvimento de diversas esferas da sociedade que uma EFA é implantada e estabilizada, aprimorando a cada dia seu espaço dentro da comunidade.

Ainda segundo as autoras, a relação dos centros com o governo não é a mesma para todas as EFAs. Em algumas, a prefeitura é responsável pelo pagamento dos funcionários da cozinha, limpeza e secretária, enquanto os monitores são contratados pelo Mepes. Em outras, todos os funcionários são do próprio Mepes. O pagamento de todos os monitores é de responsabilidade do Governo Estadual do Espírito Santo, que repassa os recursos ao Mepes, e

a entidade aos funcionários. Os salários variam de acordo com a função de cada um dentro da escola. Algumas EFAs conseguem verbas não só para pagamento de funcionários, mas para o transporte e alimentação dos jovens. Mesmo assim, a partir de sua produção muitas famílias também contribuem para a alimentação escolar, como ocorre nas EFAs de Olivânia e Castelo.

Essas diferentes parcerias existem por conta da autonomia de cada EFA, que como na França, busca melhores condições de acordo com sua realidade.

As EFAs também possuem autonomia quanto ao processo de seleção para o ano letivo e na decisão de quais custos serão arcados pelos parceiros. Para isso, existe uma entidade jurídica em cada escola que se responsabiliza pelos seus gastos e também tem papel importante nas discussões pedagógicas. Essa entidade é a Associação de Pais, em que participam também a diretoria e alguns professores, estes não podem exercer cargos executivos, além de pessoas da comunidade que não tem filhos matriculados, mas contribuem de alguma maneira na rotina das escolas (PEREIRA; MATOS, 2009).

É por meio dessa associação que a escola mantém sua sustentação. Diferentemente das APMs (Associação de Pais e Mestres) das escolas públicas tradicionais em que o diretor geralmente assume o comando, existe a influência direta das famílias e comunidades. Elas também são responsáveis pelos rumos da escola. O poder é dividido e não concentrado em apenas um ator. Para Pereira e Matos (2009), muitos diretores se efetivam por meio da Associação de Pais e a divisão de responsabilidades é feita de maneira diferenciada, pois os pais ou membros da comunidade são quem ocupam os cargos executivos. Dessa forma, diretores e membros da associação devem gerir em conjunto a escola.

Ademais, a responsabilidade administrativa das EFAs, de acordo com o regimento comum do Mepes, é do conselho administrativo. Sua função é acompanhar o processo de seleção, determinar, juntamente com os professores, o calendário escolar e acompanhar a contabilidade escolar. No conselho participam o diretor, um representante da comunidade, e diretoria da associação de alunos (quando existente), representante de ex-alunos e de pais de cada turma (PEREIRA; MATOS, 2009).

A partir dessa integração, o que prevalece nas EFAs do Mepes é o espírito de trabalho comunitário com a crença de que as respostas para as dificuldades do mundo não estão concentradas apenas nas mudanças sócio-políticas ou numa transformação econômica. Tudo passa pelo ser humano e, desse modo, o Mepes e suas escolas desenvolvem ações de forma comunitária, solidária e fraterna (MEPES, 2013).

Entende-se, portanto, que para esse modelo de ensino o fator principal de mudança social, ambiental e econômica é o próprio homem. A educação deve contemplar sua essência

e dar a ele a sabedoria necessária para modificar o seu meio de forma harmoniosa e equilibrada.

Para Baptista (2008), o problema em estabelecer uma Educação do Campo adequada não está somente ligado as estruturas físicas. É uma questão de concepção, uma vez que o desafio é definir a educação para as finalidades que procura atender, a quem e para que deve servir. Para se atingir o desenvolvimento, principalmente sustentável, a escola e a educação devem estar a serviço de todos e, assim, superar as dificuldades da comunidade.

Isso será alcançado quando a educação for contextualizada, valorizando e partindo da realidade do contexto local, de suas especificidades para contextos maiores, mais globais, pois, dessa forma, as bases estabelecidas serão bem estruturadas, diante de desafios mais amplos. Reconhecer a vida e a cultura dos povos em que a escola está inserida e assumir professores, família, alunos e comunidade como produtores, e não apenas consumidores do conhecimento, é o caminho para uma educação integral e efetiva (BAPTISTA, 2008).

> E chamando os pais a participarem a todo o momento da vida da escola, não só dos afazeres de suas crianças, o intuído da escola é não somente educar a esses no sentido formal, mas sim tentar trazer outras dimensões e outros atores responsáveis pela educação de um jovem, como coloca a Constituição Federal e a LDB. Aqui a escola traz o que primeiro chamou atenção ao Pe. Humberto: a família (PEREIRA; MATOS, 2009, p 07).

Em relação a isso, as EFAs buscam, além da formação, o desenvolvimento do meio baseado no envolvimento da família e da comunidade. Trata-se de um processo compartilhado.

Todavia, de acordo com o INCAPER - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (2015), existe um grande desafio em vincular a educação a um projeto de desenvolvimento no meio rural que inclua o povo como sujeito na construção de novas alternativas para alcançar a igualdade social. Para tanto, a Comissão de Políticas Educacionais para a Zona Rural/ES apresentou alguns subsídios que servem como diretrizes para a construção de uma Escola do Campo diferente. Esses pontos abordam seis grandes grupos: Formação e valorização dos professores; Organização Pedagógica; Integração Escola-Comunidade; Infraestrutura; Articulação e integração das políticas públicas e estabelecimento de parcerias entre as instituições do setor; e Outros Encaminhamentos (integração de órgãos púbicos com a sociedade civil e acompanhamento pedagógico nas escolas do campo/rurais diferenciadas).

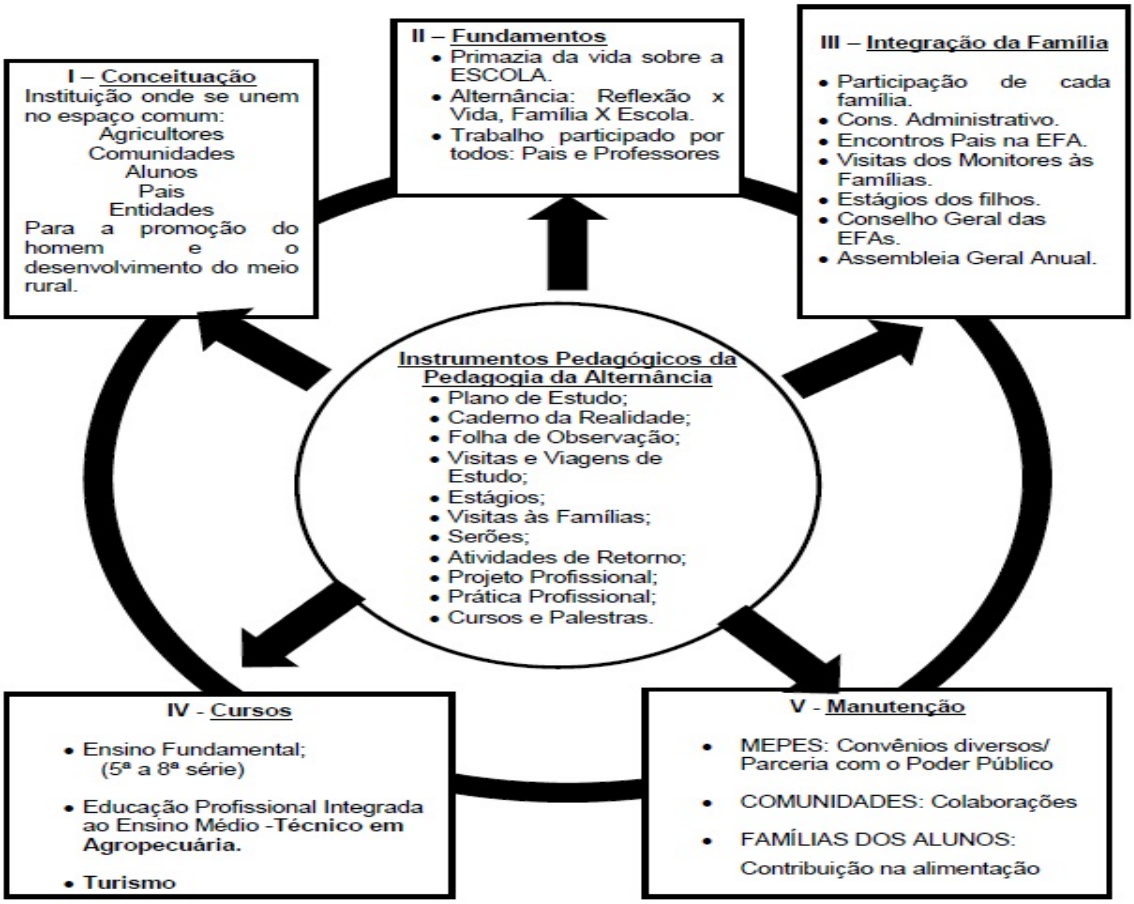


Figura 06: Esquema de funcionamento das EFAs convencionadas ao Mepes
Fonte: Mepes (2013).

A figura a cima representa qual é o esquema de funcionamento e integração de uma EFA para o processo de formação dos jovens. Observa-se que existe a busca pela contemplação das diretrizes propostas pelo Estado. Os instrumentos pedagógicos da PA são o eixo central para o funcionamento da escola. A partir deles, os outros aspectos são contemplados. Para o Mepes, as escolas devem ser locais de integração entre famílias, jovens e comunidade, trabalhando em conjunto com os monitores e diretores. Assim, todos trabalham para a vida na escola, cada um pode acompanhar a evolução e o trabalho do outro. Esse contato propicia a valorização dos esforços de cada ator, seja professor, estudante, cozinheiro ou pai. É um meio de buscar o desenvolvimento individual e coletivo a partir da inclusão dos sujeitos.

Contudo, Gimonet (2007) ressalta que nos CEFFAs podem existir diversos instrumentos, mas que cada um fará sentido apenas se for situado em uma ação pedagógica articulada aos conhecimentos pré-existentes na vida dos jovens, formando, dessa maneira, uma pedagogia ativa e experimental.

Outro aspecto que tange o funcionamento de uma EFA é sua manutenção. O Mepes manteve sua iniciativa comunitária e a autonomia de cada escola, ou seja, são escolas públicas, mas que não seguem as mesmas regras das tradicionais. A interferência do Estado se restringe ao auxílio financeiro para o pagamento de despesas ou salários. As famílias também contribuem com alimentação e as EFAs podem criar convênios com outras entidades conforme seja benéfico para sua manutenção e aprimoramento formativo.

Em relação a seus cursos, atualmente são ofertados o ensino fundamental e médio integrado a educação profissional técnica em agropecuária e também de turismo (MEPES, 2014). Diferentemente das escolas francesas e italianas, as EFAs continuaram a manter o foco em uma formação agrícola. Isso ocorreu, talvez, porque no Brasil a cultura agrícola e agropecuária ainda retratem grande importância na economia do país. Muitas regiões concentram grande número de agricultores familiares. Focar nesse tipo de formação não significa que as EFAs brasileiras estão atrasadas em relação as francesas e italianas, é um aspecto de contextualização da realidade. Criar cursos para atender a demanda urbana provocaria o êxodo rural.

No entanto, as EFAs permitem que os jovens façam seus projetos de vida em ambientes fora do contexto do campo, para que assim eles possam ter certeza de suas escolhas. Além do que, o curso de turismo (Escola Família Turismo Pietrogrande) também passou a ser ofertado (MEPES, 2014). Muitas EFAs se concentram em comunidades próximas ao litoral capixaba, que recebe turistas durante o ano, formando um novo cenário de emprego. Trata-se de novas oportunidades, e, por isso, a necessidade de uma nova formação.

De acordo com Baptista (2008), o modelo dominante de desenvolvimento do Brasil está centrado em elementos que aumentam a pobreza, concentram a riqueza e destroem o meio ambiente. Sua lógica econômica predomina nas orientações políticas, limita a implantação de políticas e estratégias de desenvolvimento que buscam diminuir a pobreza e a desigualdade social, principalmente porque não enfrentam suas causas históricas.

Para enfrentar essa realidade e transformar o Brasil em uma nação mais justa e para todos, o autor aponta que não se pode abrir mão de um país rural com gente, sustentabilidade, diversidade, solidariedade e igualdade. Ou seja, uma outra perspectiva de desenvolvimento, um Brasil do campo com uma numerosa e próspera agricultura familiar, vivendo com dignidade.

É nesse contexto que as EFAs procuram fortalecer os povos do campo. Por meio de uma formação contextualizada, que envolve família e comunidade, se busca oferecer uma educação para todos, não restringido aos jovens o direito do acesso ao conhecimento. Ao se

compartilhar e produzir conhecimento, os sujeitos serão empoderados e poderão lutar para transformar sua realidade. Mas para que isso aconteça é necessário o envolvimento comunitário, escolar e estatal. A educação é um dos principais fatores de promoção do desenvolvimento, um depende do outro e quando contextualizada ela é capaz de valorizar as ferramentas disponíveis em cada contexto.

Gimonet (2007) afirma que em toda ação educativa deve existir a cooperação e partilha do poder educativo. A Pedagogia da Alternância quando compartilha o processo de formação dos jovens entre escola, pais e comunidade contempla essa afirmação.

As EFAs, diferentemente das MFRs francesas e EFAs italianas, oferecem além do ensino médio e profissionalizante, o ensino fundamental. Cada escola possui, cinco, sete ou treze professores/monitores. As que ofertam apenas o nível fundamental II possuem cinco, as que atendem o ensino médio contam com sete e as que possuem os dois níveis mantém treze (MEPES, 2014).

Para atuar nas EFAs, os monitores são contratados por meio de seleção de currículo feita pelo Mepes, que também passa por análise da Associação de cada escola. Sua formação pode ser tanto na área agrícola como nas matérias específicas, mas seu papel não é específico, ele participa de todo o processos de formação do jovem. Eles podem ministrar mais que uma disciplina de acordo com sua formação. Além disso, geralmente permanecem nas escolas para acompanhar os jovens. Entretanto, cada EFA possui um arranjo diferente para acomodar seus monitores. Em algumas, eles permanecem nos alojamentos com os estudantes, em outras, como na EFA de Olivânia, existem casas para eles e suas famílias. Assim, para garantir o regimento comum criado pelo Mepes é possível que cada dia um monitor fique responsável, em tempo integral, pelas atividades diárias da escola sejam pedagógicas ou administrativas, inclusive aquelas realizadas a noite (PEREIRA; MATOS, 2009).

De acordo com o edital de seleção EDITAL Nº 01/2015 (MEPES p. 06),

> Durante os 02 (dois) primeiros anos de trabalho, o monitor deverá cumprir com as etapas de formação de monitores da rede MEPES; sendo neste período, objeto de avaliação seu aproveitamento na formação e sua atuação na EFA, com relatórios específicos ao final do primeiro ano de trabalho e ao término de sua formação inicial em conjunto com a unidade escolar, departamentos das EFA's e gerências administrativas e pedagógicas do MEPES.

Os monitores também recebem formação específica ofertada pela Secretaria de Estado do Espirito Santo, que ocorrem de forma esporádica nas semanas de Formação para Educadores da Rede Estadual e em encontros alternados com membros de outras instituições e do próprio Mepes para debater a formação continuada. Contudo, não é oferecido nenhum

tipo de formação anterior a entrada dos monitores nas EFAs, como acontece na França. Em 2013 foi retomado um curso de formação inicial para os monitores ofertado pelo próprio Mepes, mas para aqueles que foram contratados pelo Centro. Após a formação inicial os monitores continuam a participar desses encontros esporádicos. (MEPES, 2013).

É necessário ressaltar também, que muitas vezes, conforme Pereira e Matos (2009), quando os jovens moram próximo a EFA, eles não praticam o regime de internato e fazem assim o caminho entre casa-escola e escola-casa todos os dias. Esse talvez, deveria ser um aspecto a ser repensado, pois o jovem perde o convívio e as finalidades do regime de internato, que além de tudo busca a harmonia, o compartilhamento de experiências e conhecimento. O ir e vir diário torna-se desgastante.

Por fim, o berço da Pedagogia da Alternância no Brasil se mantém ativo e fortalecido. As EFAs no Espírito Santo continuam com uma atuação contextualizada e autônoma que envolve escola, família e comunidade. Existem diversos convênios específicos para cada escola com líderes e entidades locais, bem como o pagamento de algumas despesas e salários de monitores por parte do Estado. Os cursos se mantiveram centrados no desenvolvimento agrícola na busca da valorização desse setor, presente de maneira expressiva no país. As relações com a Igreja Católica ainda se mantêm estreitas, visto que os princípios democráticos cristãos, base da formação da Pedagogia da Alternância na França, e a parceria com Padres Católicos foram mantidas.

Dessa forma, a presença do Mepes e das EFAs no Espírito Santo tem contribuído para o fortalecimento da Pedagogia da Alternância como uma alternativa para o desenvolvimento do meio. Isso, porque permanece na constante busca para propiciar uma educação pautada na alternância que favoreça todos os sujeitos envolvidos no processo de formação escolar, a partir de sua realidade.

3.3.2 As CFRs no Paraná

No Brasil, as CFRs estão presentes nas regiões Norte/Nordeste e Sul. Na região sul, especificamente, concentram-se em maior número no Paraná. Esse estado, obteve êxito na implantação da PA e facilitou a expansão das CFRs para os outros estados da região sul. Tornou-se, assim, a origem do movimento francês da PA no país.

No final da década de 1980 ocorreu o processo de implantação das primeiras CFRs nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, a partir da discussão de políticos locais com a comunidade. Na década seguinte, elas começaram a se expandir para Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Por conta disso, foi criada a Arcafar/Sul (Associações Regionais das Casas Familiares Rurais) que, posteriormente, se uniu à rede Arcafar criada nas outras regiões. A Arcafar/Sul pode implantar a Pedagogia da Alternância nas CFRs a partir do convênio com a AIMFR.

Segundo Estevam (2012), uma CFR é criada a partir da divulgação e discussão da proposta junto às comunidades e interessados. Posteriormente, devem ser realizadas visitas as CFRs existentes. Depois, se o projeto for considerado relevante, é preciso formar uma associação local para aprovação da Arcafar/Sul.

A partir de 1998, as CFRs foram integradas ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), possibilitando a abertura de novas unidades por meio de um processo mais rápido. Essa parceria foi criada porque os princípios do programa seriam convergentes com os adotados pelas Casas, facilitando o acesso à educação profissional e contribuindo, dessa maneira, para o desenvolvimento do meio rural (ESTEVAM, 2012).

Especificamente no Paraná, a Arcafar/Sul possui um convênio com o governo estadual. De acordo com o convênio nº 2620110454 de 2011, se têm por objeto o fornecimento de suporte financeiro ao desenvolvimento do projeto "Escola do Campo", visando oportunizar aos jovens, filhos de agricultores, uma escolarização profissional de nível médio e fundamental com qualidade (PARANÁ, 2011).

Além disso, diferentemente do Espirito Santo, existe uma divisão entre professores e monitores. Os primeiros são contratados pelo Estado e lecionam as disciplinas base do currículo (matemática, português...). Os monitores são contratados pela Arcafar/Sul e atuam na parte técnica da CFR, bem como na manutenção da mesma. São eles quem permanece com os jovens no internato e os acompanham nas visitas técnicas.

Esse se caracteriza como um primeiro problema quanto aos princípios da Pedagogia da Alternância. Existe uma divisão clara de tarefas, primeiramente porque como os professores são da rede estadual, a autonomia da CFR se torna comprometida. Não há uma integração, um trabalho conjunto entre docentes e monitores. Eles atuam da mesma maneira que em uma escola do sistema tradicional.

Em decorrência disso, os professores não realizam uma formação específica, não conhecem a metodologia, e muitas vezes acabam adaptando o processo de aprendizagem

como em uma escola urbana. Isso corrompe a contextualização do ensino e os instrumentos pedagógicos tornam-se deslocados.

Como o Estado busca oportunizar uma educação de qualidade para os jovens filhos de agricultores, transferir seus professores sem oferecer uma formação pedagógica adequada não garantirá que as CFRs conseguirão atingir suas finalidades. Essa é uma forma de ensino que exige dedicação, pois, além da alternância, procura criar um processo interdisciplinar a partir da realidade dos estudantes.

Por isso, a concepção de formação por alternância é diferente da formação tradicional. O processo de aprendizagem deve partir de situações vividas, encontradas e observadas no seu contexto. São essas informações prévias que se tornam fontes de trocas de experiências, questionamentos e a CFR e seus funcionários devem ajudar a encontrar as respostas para isso (ESTEVAM, 2012).

Outro aspecto que se difere das EFAs é que enquanto lá os monitores são contratados por meio de um processo seletivo em que os pais e o Mepes realizam as avaliações, no Paraná muitos dos professores são contratados pelo regimente de PSS (processo seletivo simplificado). Esse regime tem duração de um ano, o que impossibilita a continuidade de projetos nas CFRs, pois ao início de cada ano letivo entram novos professores, formando um processo de rotatividade.

A rotatividade diminui o nível de confiança entre professores, monitores, jovens e famílias, visto que o processo de integração é sempre interrompido e os docentes e monitores são a ponte para que os sujeitos consigam aprimorar seu conhecimento e atuar de forma positiva no seu meio.

Considera-se, portanto, que um discurso simplório foi criado a medida que a maioria dos professores não consegue compreender o real motivo da Pedagogia da Alternância como um meio para o desenvolvimento local. Esse discurso parte do modelo moderno de desenvolvimento em que a necessidade de mudança não se faz clara. Assim, por falta de instrução e clareza, muitos professores acabam realizando seu trabalho com base no mesmo contexto da educação urbana.

A seguir, tem-se um exemplo de Plano de Formação que demonstra a fragmentação das disciplinas, quando deveriam exercer uma prática interdisciplinar e a falta de abordagem ao Tema Gerador. Apenas Inglês e Geografia abordaram a temática. O plano reflete como os instrumentos pedagógicos não foram utilizados de maneira adequada, e que não há relação com o trabalho dos monitores. Muito disso se deve à falta de informação dos professores que não conhecem a PA.

	Casa Familiar Rural **Plano de Formação** 1ª Alternância Tema Gerador: Pedagogia da Alternância
Aula Técnica: Ferramentas da Pedagogia da Alternância; Distribuição e organização dos jovens e suas atividades.	**Português:** Estudo e interpretação da música; poesia e prosa; variedades linguísticas; (pontuação) análise linguística, acentuação; **Artes:** Música: "Casinha Branca" **Inglês:** Localização das CFR's em outros países de língua inglesa (Canadá), nacionalidades; verbo to be. **Matemática:** Conjuntos numéricos **Física**: Conceitos, princípios, leis e teorias. **Biologia:** O fenômeno da vida (vida e matéria; organização da vida; liberando energia; metabolismo; noções autróficas e heterotróficas; reprodução e hereditariedade). **Química:** Noções básicas de Química e propriedades da matéria. **História:** História da Pedagogia da Alternância; como a História começou. As origens e a formação da humanidade. A História antes da escrita. **Geografia:** Distribuição das Ceefas no mundo; Planeta Terra. **Filosofia:** Descobrindo a Filosofia. **Sociologia:** O processo de socialização, a sociedade dos indivíduos. **Palestra:**
Visita de Estudo: Local: Visita a CFR de Coronel Vivida - PR Contato:	

Figura 07: Exemplo de Plano de Formação.
Fonte: Adaptado, Antunes e Massucatto (2013).

Em contrapartida, os monitores não possuem, atualmente, formação continuada sobre a PA, apenas ofertas esporádicas. Eles atuam nas disciplinas técnicas, bem como no funcionamento da CFR. Auxiliam os jovens e realizam atividades previstas pelos instrumentos pedagógicos, como o serão de estudos e a colocação em comum.

Em uma pesquisa realizada em 2013, pôde-se constatar, durante uma reunião das Casas Familiares Rurais do Sudoeste do Paraná, algumas questões que dificultam o funcionamento das CFRs, como a divergência de interesses entre os profissionais da Pedagogia da Alternância, a saber, os monitores, que buscavam seguir os princípios desse modelo de ensino e os professores, que por desconhecer e manter resistência em compreendê-los, relutavam em adaptar suas formas de ensinar e utilizar os instrumentos pedagógicos. Isso gerou a desarmonia entre os funcionários (ANTUNES; MASSUCATTO, 2013).

Outro fator determinante é a falta de incentivo por parte do governo estadual. Não há nenhuma oferta de preparação aos professores, nem mesmo a divulgação da PA para a comunidade em geral. Antunes e Massucatto (2013) verificaram que o estado do Paraná concentra resistência em relação a continuar apoiando a Pedagogia da Alternância. Por conta disso, todos esses pontos trazem as relações do grupo insegurança e falta de comprometimento, o que limita o acesso a informação, conhecimento e interação com outros grupos sociais e institucionais.

Para Kronembeger (2011), a formação de parcerias é muito importante para o desenvolvimento local, pois dessa maneira, esforços e recursos são somados em prol de ações conjuntas, o que amplia as possibilidades de atuação, fortalecendo ambas as partes.

As CFRs no Paraná estão voltadas especialmente para a formação dos jovens do campo em atividades ligadas a agricultura, agropecuária e meio ambiente. Apenas o curso Técnico em Alimentos não faz parte desse foco. Elas ofertam cursos de nível fundamental, médio e profissionalizante. No quadro abaixo estão descritos quais cursos existem e quantas Casas ofertam cada um.

Tabela 03 - Cursos ofertados pelas CFRs

TIPO DE CURSO OFERTADO	Nº DE CFR
Ensino Fundamental Séries Finais	02
Ensino Fundamental – 9º Ano Técnico Em Agricultura	01
Ensino Fundamental Séries Finais(Cessação) E Ensino Médio	03
Ensino Fundamental Séries Finais E Curso Técnico Em Agroindústria (Integrado Ao EM)	01
Ensino Fundamental Série Final (Cessação) E Técnico Em Agroecologia (Integrado Ao EM)	01
Ensino Médio (EM)	17
Ensino Médio E Curso Técnico Em Agroindústria (Integrado Ao EM)	01
Técnico Em Gestão Ambiental (Integrado Ao EM)	01
Técnico Em Alimentos (Integrado Ao EM)	01
Técnico Em Agropecuária (Integrado Ao EM)	08
Técnico Em Administração Rural (Integrado Ao EM)	02
Técnico em Agroecologia (Integrado Ao EM)	02

Fonte: SEED/PR (PARANÁ, s/d).

Os jovens têm sua educação básica adquirida a partir da Pedagogia da Alternância. O ensino deverá partir de sua realidade. Sendo assim, por mais que se trate da educação obrigatória a todo cidadão brasileiro, ela será conduzida de maneira diferente, uma vez que envolve outras áreas do conhecimento que fazem parte da vida dos filhos de agricultores.

Ademais, todos os cursos profissionalizantes são voltados para o campo. O Paraná é um dos estados com maior atuação agrícola e pecuária no país. Como citado anteriormente, a agricultura familiar desempenha papel importante nas economias locais. Por isso, manter uma educação focada no campo é extremamente positivo, porque está situada em um contexto que possui essa demanda.

Forgeard (1999) afirma que existe uma relação mútua entre o meio e CFR, onde o meio é considerado a fonte de crescimento e fortalecimento da CFR e esta provoca o desenvolvimento local, ou seja, se estabelece um ciclo. Por conta disso, a CFR não pode ser vista como uma escola tradicional. Ela é uma associação de famílias com uma visão mais ampla de formação e desenvolvimento, tanto do sujeito quanto do contexto em que vive, permitindo alcançar o êxito por caminhos diferentes, mas com bases iguais.

No processo de expansão capitalista, os sujeitos do campo foram estigmatizados pela população urbana. Como um reflexo desse pensamento as atividades agrícolas foram consideradas afazeres primários que não necessitavam de formação e qualificação. Portanto,

as formas de ensino não incluíam conteúdos culturais, artísticos e sofisticados na educação para as crianças e jovens do campo. As políticas de educação desconsideravam a realidade e a necessidade daquele povo, impondo a caracterização urbana. A educação para o meio rural tornou-se defasada (ESTEVAM, 2012).

Na busca por melhorar essa forma de ensino para sujeitos específicos, o estado do Paraná criou em 2008 as Diretrizes Curriculares para Educação do Campo. Além disso, ao estabelecer convênio com a Arcafar/Sul, o Estado procurou alcançar aspectos como: melhorar a qualificação e escolarização dos filhos de agricultores; aplicar uma metodologia que eleve a qualidade escola e diminua a evasão, repetência e o relacionamento com a comunidade local; melhorar as condições de vida dos agricultores; incentivar a participação das famílias; aumentar o vínculo entre jovens e comunidade; aumentar o número de jovens exercendo papéis de liderança; impacto positivo no desenvolvimento; elevação da autoestima dos jovens; realizar intercâmbios e desenvolver um Projeto Profissional de Vida (PARANÁ, 2012).

Contudo, atualmente, esses fatores estão comprometidos, pois as CFRs enfrentam uma situação de completa instabilidade em relação a continuidade de suas funções.

Em julho de 2015, o governador do Estado anunciou o encerramento das CFRs no Paraná, bem como o fim do convênio com a rede Arcafar/Sul. Essa era uma situação que estava se mantendo instável a algum tempo. Primeiramente, os monitores não receberam seus salários por parte da Arcafar e, por isso, cogitaram parar suas atividades. No ano de 2014, muitas Casas não abriram turmas para o 1º ano do ensino médio.

Desse ponto em diante, as relações começaram a ficar estremecidas e a Pedagogia da Alternância, ameaçada. Diferentemente do Espirito Santo, o Paraná enfrenta dificuldades em consolidar essa metodologia como uma forma de Educação do Campo e promover o desenvolvimento do meio. Uma questão importante a ser considerada nesse cenário é o fato de como se iniciou o processo. A frequente influência política por parte do poder público sempre impediu uma completa autonomia das CFRs e o envolvimento direto das famílias e comunidades.

Para Luz (2002, p. 103), "[...] as associações locais são fracas ou inexistentes e a mediação da Arcafar/Sul parece ter se restringido ao aspecto metodológico dessa proposta educativa". Ou seja, a responsabilidade pela atual situação das CFRs não é apenas do governo, mas também da Arcafar/Sul. A entidade não governamental está envolvida em conflitos com o governo do Paraná e evita dialogar com outras instituições.

O movimento italiano do estado capixaba demonstra que relações de apoio por parte do poder público, como ocorrem com suas EFAs, podem significar o fortalecimento de redes

sociais, pois incentivam seu funcionamento e atuação sem comprometer os princípios básicos da PA e sem gerar dependências.

Por falta de mais atuação da entidade outros fatores se complicaram. Os pais, por exemplo, por mais que participem da criação do plano de formação e das associações, não podem participar das seleções para professores. E a rotatividade dos docentes não cria nenhum tipo de integração entre os sujeitos. As associações também, quando existem, são fracas, pois não há possibilidades de discussões e falta acesso às informações.

Em relação as parcerias com outras entidades, a mesma instabilidade se revela. A seguir, como exemplo, tem-se um quadro referente aos anos de 2011, 2012 e 2013 das parcerias estabelecidas entre uma CFR do Sudoeste do Paraná com outras instituições. O quadro síntese demonstra a descontinuidade das ações realizadas entre a CFR e seus parceiros.

PROJETOS/ PARCERIAS	PERÍODOS		
	2011	2012	2013
Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – Arcafar/Sul	X	X	X
Instituição de Ensino Superior I	X		
Instituição de Ensino Superior II	X	X	X
Secretária Estadual de Educação – SEED/PR	X	X	X
Colégio SESI		X	
Escola de Artes – Município III		X	
Entidade I	X	X	X
Prefeitura Municipal e Câmara Municipal – Município I	X	X	
Prefeitura Municipal e Câmara Municipal – Município II		X	X
Prefeitura Municipal e Câmara Municipal – Município III	X	X	X
PRONATEC - Bovinocultura de leite		X	
Jovem Agricultor Aprendiz – JAA		X	
Intercâmbio com equipe das CFRs Francesas		X	X
Senar Paraná			X

Quadro 10: continuidade das parcerias com a CFR.
Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pela autora.

A maioria das atividades realizadas nesses anos caracterizam-se como ações pontuais. Grande parte são com instituições governamentais que ajudam a manter o funcionamento da CFR. Contudo, até mesmo com entidades sem fins lucrativos, essas ações não apresentam relações diretas ou interligações, pois o início e termino já estão estabelecidos. As únicas exceções são com a Arcafar/Sul e com o governo do estado do Paraná. Além de tudo, em nenhuma das atividades apresentadas existe a participação das famílias. Isso acontece somente quando os alunos realizam visitas as propriedades, o que mantêm apenas a ação entre família e escola. Nesse caso não há integração entre escola, família e comunidade e o que está em jogo é cumprimento dos princípios da PA por parte da CFR. São esses princípios, os responsáveis por atender as necessidades desses jovens e suas

famílias. Existe também a falta de incentivos por parte do Estado, que atualmente, demonstra interesse em encaminhar os recursos a outras áreas, cujo retorno financeiro a curto prazo seja maior.

Quando Granovetter (1973) aponta que a experiência pessoal dos indivíduos está ligada aos aspectos maiores da estrutura social, essas ações pontuais demonstram uma certa fragilidade que os atores, os jovens, terão para compreender toda a estrutura social que pertencem.

Segundo Kronembeger (2011), a chave para o desenvolvimento local é a formação de uma rede, uma estrutura invisível de relações das quais dependem a integração e ação coletiva. Elas têm a capacidade de gerar confiança, compromisso e diálogo, formando assim um cenário coeso de construção do território.

Putnam (1996) considera que a cultura, política e história particular determinam a existência ou não do chamado associativismo horizontal, base para o engajamento cívico. O sistema político seria o reflexo da hierarquia, coesão e autoridade de cada localidade e suas particularidades. Todos os tipos de sociedade, conforme o autor, se caracterizam pelos sistemas formais ou informais de intercâmbio e comunicação interpessoais. Alguns são denominados “horizontais” e outros “verticais”. Os primeiros se estruturam por atores com o mesmo status de poder, enquanto os segundos apresentam desigualdades em relações assimétricas de hierarquia e dependência.

Dessa forma, os sistemas de participação cívica representam intensa interação horizontal, juntamente com associações comunitárias, cooperativas, entre outros. Esses sistemas são considerados uma forma de capital social, pois quanto mais desenvolvidos forem em uma comunidade, maior será a chance de os cidadãos tornarem-se capazes de cooperar em benefício mútuo (PUTNAM, 1996). Praticar ações em parceria com o Estado fortalece a rede social formada pela CFR com a comunidade em geral e outras instituições. Teria, portanto, um ponto de apoio e o incentivo a continuidades dessas ações e ao acesso de novas informações e conhecimentos.

Contudo, muitas dessas ações sofrem com a descontinuidade a cada ano letivo. Como exemplo, na CFR em questão, menos da metade aparecem nos três períodos, apenas cinco. E três dessas ações são de caráter estrutural, ou seja, mantém o funcionamento da CFR. São atividades administrativas que não envolvem o Jovem agricultor. As ações realizadas pela Entidade I e pela Instituição de Ensino Superior II sem finalidade lucrativa, apresentam continuidade, mas atuam de forma isolada.

Porém, isso não significa que essas ações não são válidas, pelo contrário, promovem o acesso a informação e ao conhecimento, mesmo que restrito. Elas deveriam, no caso, criar outro contexto. O que não acontece é a formação de pontes de ligação entre os atores que estão em grupos diferentes e não conectados. Por mais que os jovens estejam ligados, por exemplo, a Instituição de Ensino Superior II pela CFR, não existe o envolvimento de mais nenhuma instituição nessa parceria, não há troca de valores e objetivos em comum. A finalidade apenas é repassar um conhecimento específico.

Esse é apenas um exemplo das dificuldades encontradas pelas CFRs no Paraná para garantir o seu funcionamento. Ano após ano, diretores, monitores, professores, jovens e família recomeçam todo o processo, que deveria manter uma linearidade, pois envolve uma formação integral e continua.

Dessa forma, a formação integral fica comprometida. Conforme Estevam (2012), os quatro pilares da PA são complementares, cada um tem sua devida importância. Para tanto, sua aplicação deve ser conjunta e integrada, visto que se um deles falhar a proposta fica descaracterizada e o processo de formação não se concretiza. É a utilização desse todo que caracteriza a proposta.

Gimonet (1999) afirma que o desenvolvimento da comunidade e a formação dos jovens dependem do envolvimento das lideranças locais e das famílias. Caso esse comprometimento não ocorra, não haverá o desenvolvimento local e nem pessoal. O risco maior de o sistema não oferecer a capacidade do jovem se desenvolver em seu próprio meio é a expulsão de sua realidade. Dessa maneira, a formação pessoal deve partir da realidade de cada um, a fim de responder às suas necessidades. O desenvolvimento do meio será o resultado de todos os desenvolvimentos pessoais.

É necessário ressaltar que os jovens vêm de várias localidades rurais, incluindo de outros municípios. Sendo assim, o grupo formado na CFR possibilitará a eles a interação com outros grupos e a determinar suas posições individuais, relações de proximidade e vínculos sociais, que irão personalizar a inserção desses jovens no processo de produção, por meio da aproximação em outros espaços.

Diante dessas contribuições, algumas prefeituras passaram a manifestar o interesse em preservar as CFRs. No entanto, não existe nenhuma organização coletiva, nem movimentos que contestem a decisão do Estado. A comunidade em geral desconhece o fato e a atuação das CFRs. Apenas algumas reuniões com prefeitos e líderes locais foram realizadas, porém de maneira isolada.

No dia 10 de dezembro de 2015 foi realizado um seminário intitulado “Fechamento da Casa Familiar Rural – Pato Branco”, no Câmpus da UTFPR em Pato Branco. Nele, estavam presentes vereadores, presidente do Sindicato Rural de Pato Branco, professores do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, professores e alunos da CFR, bem como professores e mestrandos da Universidade. Membros da Arcafar/Sul foram convidados, mas não compareceram.

No seminário foram realizados relatos dos profissionais que atuam ou atuaram na CFR, além dos próprios jovens, que se colocaram à disposição para o que fosse necessário. Nesse momento também ocorreram discussões sobre atitudes a serem tomadas para preservar, a princípio, a CFR de Pato Branco.

Ficou acordado que os vereadores agendariam uma reunião com o prefeito do munícipio, Sr. Augustinho Zucchi, que contaria com a presença da comunidade em geral, pais e jovens da CFR. O objetivo era encontrar alguma maneira do munícipio manter o funcionamento da Casa, se realmente o Estado encerrasse o convênio. Os vereadores e membros da CFR buscavam demonstrar a importância de se manter o centro aberto para agricultura familiar e para o próprio município.

Contudo, no dia 15 de dezembro de 2015 a Chefe do Departamento de Educação e Trabalho, do estado do Paraná, Margaret Sbaraini enviou um comunicado informando que depois de uma conversa prévia entre a Secretária da Educação Ana Seres, com a Superintendente Fabiana Campos e com Chefes dos Núcleos Regionais de Educação, em Foz do Iguaçu, foi realizada reunião com a Arcafar/Sul e confirmado que: 1º) o convênio seria mantido até dezembro de 2016 com repasse de recursos para o pagamento de funcionários e monitores; 2º) os professores das áreas da Base Nacional de Educação continuariam sendo contratados pelo Estado da mesma maneira que em 2015; 3º) matrículas poderiam ser realizadas para turmas iniciais (com no mínimo 20), e turmas de continuidade (desde que estejam com seus atos regulatórios em dia). Quanto ao Ensino Fundamental e Médio regular seriam realizadas apenas matrículas para as turmas em continuidade. Margaret Sbaraini ressaltou, ainda, que se os prefeitos manifestarem interesse em matricular alunos nas turmas iniciais do Ensino Fundamental e Médio, deverão, primeiramente, firmar termo de ciência e cooperação para a operacionalização conjunta Estado e Município a partir de 2017 (PARANÁ, 2015).

No entanto, de acordo com uma notícia publicada pelo Jornal Diário do Sudoeste em 23 de fevereiro de 2016, a CFR de Pato Branco terá nesse ano letivo apenas uma turma, o terceiro ano do ensino médio. As turmas de primeiro e segundo ano não serão abertas. A

notícia também informa que, por meio de sua assessoria de imprensa, a SEED/PR informou que o convênio para manutenção de professores da base nacional comum e repasses a Arcafar/Sul serão mantidos em 2016. Entretanto, para o ano de 2017 existe a incerteza quanto ao funcionamento da Casa por conta do custeio de monitores e profissionais técnicos, caso o convênio seja desfeito. Como informa o Jornal, o Prefeito de Pato Branco afirmou que o município não tem competência legal para contratar professores de nível médio, mas a prefeitura se dispõe a ajudar em relação a outros aspectos (JUNIOR, 2016).

Em Francisco Beltrão, a prefeitura sinalizou uma parceria com a CFR do município para manter a Casa em funcionamento em 2017. O prefeito Antonio Cantelmo Neto assinou um documento que oficializa seu comprometimento. Uma das medidas a ser estudadas refere-se a incluir no cronograma de técnicos da prefeitura, atividades com os alunos da Casa (JUNIOR, 2016).

Nesse cenário de instabilidade a Pedagogia da Alternância e as CFRs ganham mais um ano de funcionamento no Estado. Contudo, seu futuro é incerto, e por conta disso, os maiores prejudicados são os jovens filhos de agricultores. A Pedagogia da Alternância assumiu no Estado uma condição já prevista. Desde sua implantação os princípios foram corrompidos. A iniciativa pública/estatal, o controle do Estado, a sua falta de interesse em subsidiar recurso e a diminuição da atuação da Arcafar/Sul fragilizaram a metodologia e prejudicam o desenvolvimento do meio.

Retoma-se, nesse ponto, o que já foi dito pela MFR (2015) e que também representa os desdobramentos da PA no Paraná, pois esse é um movimento que deve ter apoio do Estado, mas não depender dele. As Casas não devem estar sob o comando absoluto do poder público ser apenas mais uma máquina administrativa. A família deve ser sempre o centro de funcionamento de uma CFR, mas cabe nesse contexto o incentivo do governo, a sua obrigação em fornecer condições que melhorem a vida dos cidadãos.

Algumas atitudes que poderiam ser tomadas a fim de modificar essa situação, seriam: uma formação adequada e específica a PA aos professores que irão atuar em uma CFR, assim como a permanência continua dos mesmos, o Estado e a Arcafar/Sul deveriam divulgar à comunidade em geral mais informações sobre a PA, a partir de palestras e seminários, aproximar as famílias, comunidade e as Casas e deveriam aumentar a autonomia das CFRs, além de garantir auxílio também dos munícipios e integrar as funções de professores e monitores.

Por fim, diferentemente do Espírito Santo que possui um órgão representativo consolidado, EFAs estruturadas que atuam de maneira significativa nas comunidades rurais,

as CFRs no Paraná enfrentam a possibilidade de encerrar suas atividades. Se no seu início, o objetivo era melhorar a vida dos agricultores por meio de uma nova metodologia de ensino, hoje ele permanece, mas essa metodologia sofreu uma série de modificações, que fizeram dela quase uma forma tradicional de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo debruçou-se sobre a temática da Pedagogia da Alternância, especificamente no que tange as origens, princípios e fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância e sua implantação no Brasil, bem como alguns de seus desdobramentos atuais. Para tanto, foi necessário analisar as origens, princípios e fundamentos da Pedagogia da Alternância na França e na Itália; diferenciar os movimentos francês e italiano da Pedagogia da Alternância; analisar a origem dos movimentos francês e italiano da Pedagogia da Alternância no Brasil e, por fim, apresentar alguns desdobramentos atuais da Pedagogia da Alternância na França, na Itália e no Brasil.

A Pedagogia da Alternância surgiu como uma metodologia de ensino aplicada de maneira diferenciada, com instrumentos pedagógicos próprios, com autonomia e com a participação direta das famílias, cujo objetivo tem sido desenvolver o protagonismo das pessoas do campo e o desenvolvimento do meio.

A pesquisa apontou que em países como a Itália e o Brasil, por exemplo, instituições não governamentais viram a PA como um meio para tentar superar a pobreza e a marginalidade que se encontravam os moradores do campo. Contudo, as diferenças de cada contexto fizeram com que sua implantação e evolução se tornassem diferentes em cada local. A implantação e a atuação da PA no Brasil tiveram forte influência dos movimentos francês e italiano.

Revelou-se que a Pedagogia da Alternância foi implantada no Brasil devido ao interesse de determinadas instituições, sobretudo ligadas à Igreja Católica, em melhorar a vida dos agricultores, pois, na época o país não possuía uma Educação do Campo eficaz. Aqui, como acontecia na França e Itália, os filhos de agricultores não tinham muitas escolhas, sendo na maioria das vezes a única opção era migrar para a cidade.

A Pedagogia da Alternância, ao ser criada para atender as demandas dos moradores rurais, desenvolveu instrumentos pedagógicos diferenciados que pudessem condizer com os seus princípios de promover a formação integral e o desenvolvimento do meio. São esses instrumentos que articulam seus princípios e fazem dela uma metodologia diferente, garantindo o envolvimento não apenas da escola, mas das famílias e comunidade. Trata-se, portanto, de uma proposta educativa que parte dos conhecimentos prévios e da própria realidade para elucidar novos conhecimentos, estabelecer o diálogo com outros atores e

estreitar as relações com outros contextos. Possui uma prática interdisciplinar que envolve assuntos cotidianos e que procura atender as necessidades existentes, a fim de garantir a autonomia dos jovens e que os mesmos se tornem capazes de refletir e agir no meio em que estão inseridos.

Neste estudo, também, descreveu-se como estão os movimentos da PA na França, Itália e Brasil para demonstrar as transformações ocorridas no seu processo de desenvolvimento, e alguns tensionamentos relevantes.

Atualmente, as MFRs francesas, que possuem formação por alternância, mantém sua autonomia e os princípios democráticos cristãos. Todavia, o foco de ensino não é mais a educação rural. Existem outras opções para setores da indústria e comércio. A alternância também é realizada entre escola e empresa. A família continua participando da formação por meio das associações existentes em cada MFR. O governo francês também participa do processo com ajuda de recursos financeiros, mas não interfere na autonomia de cada CEFFA.

No caso italiano, atualmente, quase não existem EFAs e a Pedagogia da Alternância tem sido utilizada em escolas técnicas, profissionalizantes e secundárias. O foco deixou de ser apenas para o campo e passou a atender demandas nos setores da indústria e comércio. Alguns problemas resultaram dessas modificações, como a falta de centros específicos para a PA, que diminui o envolvimento com a família e comunidade e o processo de formação integral. A alternância é utilizada para a formação profissional, e como é ofertada por diferentes tipos de escola, as empresas optam por aceitar jovens das escolas profissionalizantes a aqueles de nível secundário. A alternância continua favorecendo a aquisição e assimilação do conhecimento, porém, sozinha torna-se um instrumento que não é capaz de anteder a formação integral proposta pela PA.

No Brasil, a PA foi implantada em um período cujo regime político era a chamada ditadura militar. Na época, final da década de 1960, o país encontrava-se numa crescente expansão industrial, apoiada pelo governo, e por isso, suas políticas públicas educacionais eram voltadas para a qualificação industrial. Não havia nenhum tipo de direcionamento para o campo. Devido à pobreza e as consequências da crise na produção do café, os agricultores tiveram sua renda comprometida e seus filhos sentiam-se obrigados a migrar para a cidade e trabalhar como operários.

Como uma tentativa de modificar esse cenário e oferecer novas opções aos filhos de agricultores, surgem as primeiras EFAs no país, por intermédio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. O fortalecimento das atividades desse movimento

contribuiu de maneira significativa para que as EFAs se espalhassem pelo país, as quais, hoje, estão presentes em todas as regiões.

As EFAs, mesmo com origem no movimento italiano, possuem fortes ligações com as MFRs francesas. Sua iniciativa foi comunitária, com influência religiosa. Mantém até hoje os princípios da PA e o envolvimento direto das famílias e comunidade na administração tanto pedagógica quanto administrativa. O Mepes é uma instituição que prepara os monitores para atuar de acordo com a metodologia, dando apoio necessário às escolas. As relações não são endógenas e existem muitas parcerias estabelecidas por cada EFA de acordo com suas realidades, sem comprometer sua autonomia.

Outra frente de implantação da PA no Brasil, esta mais tardia e ligada ao movimento francês, se desencadeou na década de 1980 no Paraná. Nesse Estado foram criadas primeiras Casas Familiares Rurais nos moldes franceses.

Contudo, diferentemente do caso das EFAs do Espírito Santo, essa foi uma iniciativa pública/estatal, que partiu de políticos municipais, na busca por melhorar as condições de vida dos agricultores do Sudoeste paranaense. Alguns monitores das MFRs francesas estiveram no município de Barracão para auxiliar no processo de implantação e treinar os primeiros monitores. Depois disso, as CFRs tiveram sua expansão para Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Com objetivo de orientar as Casas nos três estados foi criada a ARCAFA/SUL, uma entidade, que como o Mepes, não possui fins lucrativos, mas sim de amparo e representação das CFRs.

Por conta de seus convênios e parceiras, principalmente com o governo do Paraná, as CFRs e a metodologia da PA passaram por algumas adaptações. Atualmente, existe a divisão entre professores e monitores, ou seja, os primeiros são funcionários do Estado e apenas lecionam as disciplinas base do currículo escolar, enquanto os demais atuam como monitores quanto a organização e articulação dos instrumentos pedagógicos, além de lecionarem as disciplinas especificas. Eles são contratados pela Arcafar/Sul. Existe um repasse financeiro que permite ao governo controlar a abertura de novas turmas e Casas. Dessa maneira, as CFRs têm sua autônima reduzida e dependem do governo estadual, o mesmo acontece com a Arcafar/Sul, que recebe parte do benefício do convênio para pagar os monitores.

Esse tipo de relação provocou uma série de problemas quanto ao funcionamento das CFRs. A maioria dos professores não conhece a metodologia e acaba adaptando suas aulas a forma tradicional de ensino. A grande rotatividade dos mesmos também impede o desenvolvimento da integração com jovens e famílias, pois ao fim de cada ano letivo essas relações são interrompidas. Também existe a fragmentação entre as disciplinas, o que implica

em não realizar uma prática interdisciplinar e com isso comprometer o funcionamento adequado da PA. Outro fator relevante no que diz respeito a atuação e funcionamento das CFRs no Paraná, é a falta de comprometimento por parte do atual governo estadual, uma vez que no ano de 2015, o Governador anunciou o fim do convênio com a Arcafar/Sul e o fechamento de todas as Casas até o final do ano letivo. Porém, a partir de uma série de manifestações, o convênio foi prorrogado por mais um ano.

Tem-se assim, dois dos movimentos que deram origem a Pedagogia da Alternância no Brasil. Enquanto um se encontra estruturado e aplicando a metodologia para a formação integral do jovem do campo, por meio do apoio público, civil e escolar, o outro se encontra em dificuldades para manter o funcionamento das CFRs, sem o apoio que deveria receber.

Quanto ao desenvolvimento local, os movimentos analisados buscam cumprir seu papel, seja por meio da alternância, que proporciona diferentes experiências formativas ou pelo projeto profissional de vida ou pela formação, que contribuirá para a atuação do jovem em seu meio. O trabalho das EFAs italianas, mesmo que atualmente utilizando apenas a alternância, contribui para que os jovens adquiram experiência criem novos laços e reflitam sobre o processo de aprendizagem. As CFRs no Paraná, também auxiliam no processo de formação, porque procuram oferecer aos jovens uma formação que tenha sentido a realidade deles.

Contudo, há importantes diferenças. No caso das CFRs francesas e das EFAs brasileiras, essa contribuição tem sido mais eficiente. Ao que parece, isso tem ocorrido por conta do forte e direto envolvimento das associações familiares comunitárias, as quais se mantém firmes nos princípios da Pedagogia da Alternância. Por sua vez, no caso das EFAs italianas e das CFRs brasileiras a iniciativa estatal acabou por enfraquecer o movimento retirando muito ou quase tudo da autonomia. Tanto na Itália quanto no Brasil, por falta de uma formação mais específica, os professores das redes públicas não seguiam a metodologia da PA. Ressalte-se que em ambos os casos não houve esforços dos governos para a formação de quadros específicos, apesar das atuações esporádicas do governo italiano em investir na PA.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram que a Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs italianas e pelas CFRs brasileiras vem passando por significativas mudanças ao longo do tempo, mantendo-se firme apenas no princípio da alternância de tempos e espaços.

Especificamente, no caso do Estado do Paraná, as CFRs estão extremamente dependentes dos recursos públicos. O governo subsidia outros projetos de Educação do

Campo, e por conta disso questiona-se a relevância em manter também a PA como um outro projeto. Por se tratar de uma metodologia capaz de atender as necessidades de uma determinada comunidade, uma CFR deve sim receber o apoio do Estado, pois cabe ao governo propiciar aos sujeitos condições de crescimento, transformação e melhoria de vida.

Dessa forma, a PA se apresenta como um instrumento para que o Estado gere essas condições e, assim, valida-se seus investimentos a uma forma diferenciada de ensino, visto que os outros projetos também continuam sem maiores investimentos. O Paraná, com sua importante base agrícola e com seu processo de industrialização, não deve desistir das CFRs, que a tantos anos aplicam os mais variados esforços para oferecer a comunidade uma educação contextualizada e efetiva. O Estado, deve sim repensar sua posição em relação a esses subsídios e compreender o papel das Casas no desenvolvimento local e em relação ao funcionamento das mesmas.

Por fim, os tensionamentos evidenciados nesse trabalho indicam o processo de adaptação pelo qual a PA vem passando em todos os seus movimentos. São mudanças necessárias que acompanham e procuram atender às novas realidades, as novas demandas que se modificam a todo momento. E o ponto central na contribuição dos CEFFAs está no caminho que cada um desses movimentos irá seguir. Voltar a sua formação a atividades industriais, comerciais ou agrícolas não irá comprometer a essência dessa metodologia, mas a valorização o envolvimento dos sujeitos sim, a integração entre escola, família e comunidade, também. Contudo, a forma como está sendo conduzido esse processo é o que compromete alguns dos movimentos, como na Itália e no Paraná, as escolhas que vem sendo feitas estão enfraquecendo a PA e comprometendo o desenvolvimento do meio. A mudança é inevitável, mas os princípios, o ser humano e o seu desenvolvimento sustentável foram, continuam sendo e sempre serão o foco principal da Pedagogia da Alternância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R**. A formação do capital social para o desenvolvimento sustentável.** Trabalho apresentado no II Fórum Contag de Cooperação Técnica. São Luiz,1998.

AIMFR. Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural. Disponível em: <http://www.aimfr.org/>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. La creación de la primer CEFFA en el Mundo. 2015. Disponível em: <http://www.aimfr.org/en/institucional/historia.html>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____**.** Estatutos da AIMFR. 2010. Disponível em: <http://www.aimfr.org/Archivos/Estatutos/ESTATUTOS%20AIMFR%202010%20PT.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). **Territórios em movimento**: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Brasília, DF: SEBRAE, 2003.

ALBUQUERQUE, F. **Desenvolvimento econômico local e distribuição do progresso técnico**: uma resposta às exigências do ajuste estrutural. Fortaleza: BNB, 1998.

ALBUQUERQUE, F. ZAPATA, T. A importância da estratégia de desenvolvimento local/territorial no Brasil: Gestão participativa para o desenvolvimento local. In: **Políticas para o desenvolvimento local**. Org. Ladislau Dowbor e Marcio Pochmann. São Paulo. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2010.

ALCOFARODO, F. **Globalização e desenvolvimento.** São Paulo, Nobel, 2006.

AMARAL FILHO, Jair do. A endogeinização no desenvolvimento econômico regional no local. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, n. 23, p. 261-286, junho 2001.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, jan. 2007.

AMORIM, L. S. B.; STADUTO, J. A R. **Desenvolvimento Territorial Rural**: Estudo Empírico Sobre Agroindústria Familiar Rural no Oeste do Paraná. **Congresso da Sociedade Brasileira de Economia Administração E Sociologia Rural.** Londrina, PR. Anais... Londrina: UEM, 1 CD-ROM. 2007.

ANDRADE, G. dos S; ANDRADE, E. de S. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. **IN: ENTRELAÇANDO – REVISTA Eletrônica de Culturas e Educação**. N. 6 – V. 2 – p. 61-72 – Ano III (2012).

ANTUNES, L. C. MASSUCATTO, N. Subsídios didático-pedagógicos para a disciplina de língua portuguesa no ensino médio no contexto da Pedagogia da Alternância. **Trabalho de Conclusão de Curso.** Licenciatura em Letras Português/Inglês. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Campus Pato Branco. 2013.

ARCAFAR SUL. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. Disponível em: <http://www.Arcafarsul.org.br/page/home>. Acesso em 03 jul. 2014.

BEGMANI, J. B. Experiência das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs do Brasil. In**: Pedagogia da Alternância**: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas- UNEFAB, 2002, p.106 – 117.

_____. Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**.** 2003. **Dissertação – (**Mestrado Internacional em Ciências da Educação). Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BAPTISTA, N, de Q. Conversando e refletindo sobre o desenvolvimento. In: **Revista da Formação por Alternância.** Nº 6. ISSN 1808-7043, 2008.

BARQUERO, A. V. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001. 278 p.

BERNARTT, M.L; PEZARICO, G. & TEIXEIRA, E. S. Brasil e África: diálogos a partir de experiências educativas sobre pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável da Agricultura Familiar. **Revista da ABPN**. v. 4, n. 8. jul.–out. 2012. p. 211-227.

BORDIN, R. A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação. **Dissertação -** (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco. 2014.

BORGES, G. S. A Formação do Protagonismo do Jovem Rural a partir da Pedagogia da Alternância em Casas Familiares Rurais. **Dissertação -** (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

BORTOLETO, E. J. Em torno de três epistemologias e de três modelos econômicos às pedagogias da terra: o pensamento libertário e a economia comunal, o pensamento marxista e a economia solidária e, o pensamento social da igreja católica e a economia de comunhão. Roda de Diálogo - Pedagogias da Terra e Suas Epistemologias. **II Seminário De Extensão Sobre Pedagogia Da Alternância**. UTFPR, Pato Branco, 2014.

BORTOLI, N. C. de R. de; PEREIRA, W. Rerum Novarum e suas influências no Direito do Trabalho. **Revista Jus Navigandi,** Teresina, ano 19, n. 4055, 8 ago. 2014. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/29884>. Acesso em: 2 nov. 2015.

BRESSANI, C.M. W. Formação por Alternância e a Sustentabilidade da Agricultura Familiar. **Dissertação -** (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012

BRIGHENTI, A. **A ação católica e o novo lugar da igreja na sociedade**. Ordo Socialis. S/D. Disponível em: <Socialis,http://ordosocialis.de/pdf/Brighenti/A%20Acao%20Catolica%20e%20Sociedade.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

BUARQUE, S.C**. Construindo o desenvolvimento local e sustentável**: metodologia de planejamento. Ed. Terra Mater. Rio de Janeiro, 2002.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. 2. ed. Volume I. Porto Alegre. Editora Globo. 1968a.

_____. **História da civilização ocidental**: do homem das cavernas até a bomba atômica. 2. ed. Volume II. Porto Alegre. Editora Globo. 1968b.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.° 4, 2002.

CALIARI, R. O. ALENCAR, E. AMÂNCIO, R. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. Organizações Rurais e Agroindustriais. v. 4, n. 2. 2002.

CALLON, M. **Por uma nova abordagem da ciência da inovação e do mercado**: o papel das redes sócio-técnicas. In: PARENTE, A (org). Porto Alegre: Sulina, 2004.

CAMPOS. M. M.S. Estado Desenvolvimentista e a ampliação das capacitações. In: **XV Encontro de Economia da Região Sul – ANPEC/SUL**. 2012. Porto Alegre - RS. Disponível em:<http://www.pucrs.br/eventos/encontroeconomia/download/mesas/EstadoDesenvolvimentista.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

CASATI, I *et al*. **Alternanza scuola-lavoro:** un manuale per capire, progettare e realizzare l'alternanza. Lombardo. S/D. Disponível em: <http://www.istruzionepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL_manuale-commentato_Molinari.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

CECAT. Centro per l'Educazione, la Cooperazione e l'Assistenza Tecnica. 2015. Disponível em: <http://www.cecat.it/>. Acesso em: 15 dez. 2015.

CENTRO SOCIAL LEÃO XIII. A Encíclica Rerum Novarum. Disponível em: <http://www.jurassicos.com.br/leao_XIII/rerum_novarum.html>, Acesso em: 13 ago. 2015.

CONTERATO, M. A; FILLIPI, E. E. **Teorias do desenvolvimento**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CUPPINI, P. **Linee Guida per L'alternanza Scuola Lavoro**. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Ufficio Scolastico Regionale per le Marche - Direzione Generale, 2012.

DI DIO, L. **Alternanza scuola lavoro:** è a rischio nei licei, ecco perché... Disponível em: <http://www.orizzontescuola.it/news/alternanza-scuola-lavoro-rischio-nei-licei-ecco-perch>. Acesso: 29 de dez. 2015.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural:** a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2ª ed. Florianópolis, Insular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: 40. ed. Paz e Terra, 2005.

FONSECA, A. M. Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma Escola Familiar Agrícola. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2008.

FORGEARD, G. Alternância e desenvolvimento do meio. In: Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. 2ª ed. **Anais 1º Seminário Internacional Alternância e Desenvolvimento**. Brasília: Dupligráfia, 1999, p. 64-72.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R. **Educação, Juventude e Emprego**. Alternância, uma alternativa para a educação e o desenvolvimento na América Latina. AIMFR e UNESCO. Ed. Serviprensa. Guatemala. 2009.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. Editora Atlas. São Paulo. 2008.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. **Anais do Primeiro Seminário Internacional. Brasília:** União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas- UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFA.** Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

GRANOVETTER, M. S. The Strength of Weak Ties. **American Journal of Sociology**, Volume 78, Issue 6 (May, 1973), pp. 1360-1380.

IGLESIAS, F. **Trajetória Política do Brasil.** *1500 – 1964.* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

INCAPER. Educação do Campo: diretrizes propostas. 2015. Disponível em: <http://www.incaper.es.gov.br/pedeag/temas03_03.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

JUNIOR, N. Casa Familiar Rural não abrirá novas turmas em 2016. **Jornal do Sudoeste**. Pato Branco-PR, 23 fev. 2016. Disponível em: <http://www.diariodosudoeste.com.br/pato-branco/2016/02/casa-familiar-rural-nao-abrira-novas-turmas-em-2016/2090509/>. Acesso em: 24 fev. 2016.

KRONEMBERGER, K. **Desenvolvimento local sustentável**: uma abordagem prática. São Paulo. Editora Senac, 2011.

LAGREÉ, M. **Religião e Tecnologia**: a bênção de Prometeu. Bauru. Editora Edusc. 2002.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. São Paulo: Editora 34, 1994.

LIRA, A. T. do N. A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas / Alexandre Tavares do Nascimento Lira. — 2010. **Tese** - (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010. Bibliografia: f. 364-367.

LUZ, D. M. R. Casa Familiar Rural em Santa Catarina: contradições no encaminhamento da Proposta. 2002. 116 p. **Dissertação** – (Mestrado em Educação)**.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

LEÃO XIII. **Rerum Novarum.** Vaticano. 1891. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/pt/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html>. Acesso em: 13 ago. 2015.

MADRE, J. de. Castel Del Franco: a Social Experiment in Italy. In: **Nato.** Setembro e outubro de 1966.

MARC SANGNIER. Biografia. Disponível em: <http://www.marc-sangnier.com/biographie.html>. Acesso: 13 ago. 2015.

MAZZA, C. **Seconda giornata dell'education l'alternanza scuola-lavoro**: Un vademecum per le imprese. Roma, 2015.

MASCARELO, C. B. **Pedagogia da alternância:** formação integral e desenvolvimento do meio. Universidade Católica de Brasília. 2010.

MATTOS, L. M.S. o plano de formação no contexto da pedagogia da alternância: articulações entre Temas Geradores e conteúdos do Ensino Médio na Casa Familiar Rural de Cruz Machado – PR. **Dissertação -** (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2014.

MEPES. Relato manuscrito de viajem ao Brasil em 1967. Arquivos do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Piuma, 1967.

_____**.** Pedagogia e metodologia das Escolas Famílias Rurais. Anchieta. 1971.

_____**.** Estatuto. Anchieta, 2009.

_____**.** Relatório anual de atividades. Anchieta. 2013.

_____**.** Relatório anual de atividades. Anchieta. 2014.

_____**.** EDITAL Nº 01/2015: processo seletivo para contratação e formação de cadastro de reserva de monitores /professores. Anchieta, 2015.

MFR. Le mouvement des *Maisons* Familiales Rurales. 2013.

_____. Guide des Formations des 63 *Maisons* Familiales Rurales de Rhône-Alpes. 2014.

_____. 1937-2007: Douze décisions qui ont fait l'histoire des *Maisons* familiales Rurales. 2015. Disponível em:<http://www.mfr.asso.fr/presentation-mfr/Documents/Decisions-qui-font-l-histoire-des-MFR.pdf>. Acesso em: 18. Dez. 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico**: pesquisa qualitativa em saúde. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

_____. **Revista Formação em alternância**, União Nacional das Escolas Família Agrícolas do Brasil, v. 4, Brasília, julho de 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, G. C. P. G. **Desenvolvimento Local e Desenvolvimento Endógeno:** redes de cooperação**.** 4º Encontro de Economia Gaúcha. PUC –RS. 29 e 30 de maio de 2008.
OUTEIRO, M. M. O processo de implementação da Educação do Campo nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco – PR. **Dissertação** - (Mestrado em desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2015.

PALARO, R. Análise sobre a formação para o trabalho na pedagogia da alternância na casa familiar rural de Manfrinópolis -PR: Possibilidades e Limites. **Dissertação** – (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2012.

PARANÁ. Secretária de Estado de Educação: convênio nº 2620110454. Governo do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. Governo do Paraná: Plano de trabalho: convênio estadual. Barracão, 2012.

_____. Relação das Casas Familiares Rurais e Escola Base. S/D. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estabelecimentos_casa_familiar_rural.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. Convênio com Casas Familiares Rurais será mantido em 2016. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6292>. Acesso em: 22 dez. 2015.

PEREIRA, G. F; MATOS, J. N. Projeto conexão local: escolas famílias agrícolas no MEPES. **Relatório Final**. Supervisão: Veronika Paulics. Fundação Getúlio Vargas. Espírito Santo. 2009.

PEREIRA, W. A educação no estado militar (1964 - 1985). In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Percursos E Desafios da Pesquisa E do Ensino da História da Educação. Uberlândia, 2006. v. 01. p. 153.

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

PEZARICO, G. A casa, a terra e o mar: os objetos e os aspectos no contexto da Pedagogia da Alternância**. Tese –** (Doutorado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

POLONI, L**. Entrevista sobre o processo de implantação das Casas Familiares Rurais no Paraná.** Curitiba. 07 de nov. 2007. Entrevista concedida a Edival Sebastião Teixeira.

PUTNAM, R. Capital social e desempenho institucional. **In: Comunidade Democracia.** RS, FVG, 1996.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.027-045, 2008.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1.ed. São Paulo. Expressão Popular, 2010.

ROCHA, O. X. I. A Formação Integral nos CEFFAs. In: **Revista da Formação por Alternância**. Brasília: Formal, p. 5-18, 2007.

SANTOS, C. C. dos. A Relação Família e Escola na Pedagogia da Alternância: um Estudo nas Casas Familiares Rurais de Candói e Rio Bonito do Iguaçu. **Dissertação –** (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

SCALCO, G**. Entrevista sobre o processo de implantação das Casas Familiares Rurais no Paraná.** Curitiba. 23 de nov. 2007. Entrevista concedida a Edival Sebastião Teixeira.

SCHIPPETTO V. A formazione in alternanza scuola-lavoro quale approccio metodológico nei progetti di cooperazione allo sviluppo promossi dalle ONG nei PVS. Analisi di um caso in Brasile." Sociologia dello sviluppo. **Tese de Doutorado**. Universita di Bologna. Bologna. 1994.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta, São Paulo:Companhia das Letras, p. 409. 2000.

SETUBAL, M. A; LIGABUE, G. Desenvolvimento local e fundações comunitárias: do conceito à ação. In: NOBRE, F; SETUBAL, G. **Desenvolvimento local e fundações comunitárias em áreas urbanas**. São Paulo, Fundação Tide Setubal; Gife, 2010.

SILVA, L.H. **As experiências de formação de jovens do campo**: Alternância ou alternâncias? Viçosa – MG: Ed. Da UFV, 2003.

STRAUB, P. P. M. A Gestão Participativa do Processo Decisório das Casas Familiares Rurais da Região Sudoeste do Paraná: Estudo de Caso nas CFRs de Pato Branco e Manfrinópolis.

Dissertação - (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

TANTON, C. Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional. In: Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. 2ª ed. **Anais 1º Seminário Internacional Alternância e Desenvolvimento**. Brasília: Dupligráfia, 1999, p. 98-103.

TEIXEIRA, E. S. A Educação no Campo como um campo de possibilidades. In: **Palestra proferida na Vizivali**, semana pedagógica. 2009.

TEIXEIRA E. S. ANTUNES, L. C. **Casas familiares rurais e desempenho escolar**: um estudo na região Sudoeste do Paraná**.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

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

UNEFAB. Histórico da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. 2014. Disponível em: < http://www.unefab.org.br/>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____**.** Número de EFAs no Brasil. 2015. Disponível em: <http://unefab.org.br/home/num_efasbr2.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

VAN DER PLOEG, J. D. El processo de trabajo agricola y la mercantilizacion. In: GUZMAN, E. S.; MOLINA, M. G. de. (Ed.). **Ecologia, campesinado y historia**. Madrid: La Piqueta, 1993.

_____. **Dez qualidades da agricultura familiar**. Agriculturas em Agroecologia - ASPTA. Rio de Janeiro. 2014.

VIA DALLA Campagna: un esodo italiano. Apresentação: Massimo Bernardini. Produção: Massimo Bernardini et al. Cenográfia: Francesco Scalzitti Edição: Frederica Pastori. Diretor de produção: Mauro Cartoni. Programa Il Tempo e La Storia. Rai TV, 2014. Sonoro (44 min), gravação. col. Italiano. Disponível em: <http://www.raistoria.rai.it/articoli/via-dalla-campagna-un-esodo-italiano/25891/default.aspx>. Acesso em novembro de 2015.

VIGNAROLI, F. **Aspetti dello sviluppo economico e sociale nell'Italia della ricostruzione**. DIESSE. 2012.

ZANELLA, L. G**. Entrevista sobre o processo de implantação das Casas Familiares Rurais no Paraná.** Curitiba. 11 de abr. 2008. Entrevista concedida a Edival Sebastião Teixeira.

ZAMBERLAN, S. Formação e Desenvolvimento Sustentável: o lugar da família na vida institucional da escola-família - Participação e Relações de Poder, 2003. **Dissertação** (Mestrado em Internacional em Ciências da Educação**)**. Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours, France, Département des de l"Éducation et de la formation, 2003.