

Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa

Marlene Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O artigo aborda a educação rural/do campo gestada nos movimentos sociais populares. Focaliza as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), vinculadas aos sindicatos de trabalhadores rurais, Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações comunitárias, e as experiências da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP) e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), vinculadas à Via Campesina-Brasil. O objetivo é captar, nas experiências de formação que articulam trabalho-educação feitas por esses movimentos e organizações, as contradições expressas nas práticas/concepções de Pedagogia da Alternância. Tais contradições têm o potencial de iluminar os projetos de sociedade perspectivados pelos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas assentadas sobre a relação trabalho produtivo e educação escolar. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância pode apontar para uma relação trabalho-educação de novo tipo, tendo por base a cooperação e a autogestão. No entanto, pode também significar formas de controle das tensões sociais, acenando para a possibilidade de o agricultor permanecer na terra, bem como mascarar o desemprego, alternando educação profissional e estágio remunerado por meio de políticas de parceria com empresas que se tornam agentes de formação.

Palavras-chave

Trabalho – Movimentos Sociais – Educação.

Correspondência:

Marlene Ribeiro

Rua Dona Laura, 924, apto. 201

90430-090 – Porto Alegre – RS

e-mail: maribe@adufrgs.ufrgs.br

The pedagogy of alternating in rural/country education: competing projects

Marlene Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Abstract

The article focuses on the rural/country education developed inside popular social movements. It deals with the experiences of the CFRs – Casas Familiares Rurais (Rural Family Houses) and EFAs – Escolas Famílias Agrícolas (Agricultural Family Schools) linked to rural workers unions, non-governmental organizations and community associations. It also deals with the experiences of the FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (Foundation for the Development, Education and Research of the Celeiro Region) and of the ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Institute for Training and Research of the Land Reform), both linked to the Via Campesina-Brasil (Campesino Way – Brazil). The objective is to capture, in the experiences of formation that articulate labor and education carried out by these movements and organizations, the contradictions expressed in the practices/conceptions of the Pedagogy of Alternating. These contradictions have the potential to shed light on the projects of society envisaged by the collective subjects that build their pedagogical proposals upon the relation between productive work and schooling. In this sense, the Pedagogy of Alternating can point to a work-education relation of a new kind, based on cooperation and self-management. It can nevertheless, also mean forms of control of social tensions, signaling with the possibility of the rural worker remaining in the land, as well as of masking unemployment by alternating professional education and paid apprenticeships through alliances with companies, which then become agents of formation.

Keywords

Labor – Social movements – Education.

Contact:

Marlene Ribeiro

Rua Dona Laura, 924, apto. 201

90430-090 – Porto Alegre – RS

e-mail: maribe@adufrgs.ufrgs.br

O artigo é produto de duas pesquisas: a) Pedagogia dos tempos/lugares alternados na formação do técnico agrícola: um estudo das experiências da FUNDEP e do ITERRA; e b) Liberdade, autonomia, emancipação na relação trabalho agrícola e educação escolar: conceitos em questão, ambas com o apoio do CNPq. Essa última é resultado de qualificação em nível de pós-doutorado, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Recebe a contribuição das seguintes pesquisas: Camila Lombard Pedrazza (Iniciação Científica): Um olhar sobre a formação dos monitores das Casas Familiares Rurais/RS; Clenir Fank (mestrado): Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR (ambas com bolsa do CNPq); e Ailton Gonçalves Fernandes (educando do curso de Pedagogia da Terra: convênio do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS): Contribuições da Pedagogia da Alternância para a Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Esta pesquisa aborda a educação rural/do campo gestada pelos movimentos sociais populares constituídos por homens, mulheres e crianças que vivem na zona rural e que retiram seu sustento do trabalho da terra¹. Trata-se, mais especificamente, dos sujeitos políticos coletivos com os quais vimos interagindo, organizados na Via Campesina-Brasil, que adota o conceito de educação do campo, e dos pequenos e médios proprietários rurais sindicalizados e organizados na Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Sul (FETAG/RS), que adota o conceito de educação rural. A Via Campesina do Brasil é uma

articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB). (Guzmán; Molina, 2005, p. 07)

O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos sociais organizados na Via Campesina-Brasil. Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais e está explicitado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segundo as quais:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 176)

No Rio Grande do Sul, os trabalhadores rurais sindicalizados permanecem com o conceito de educação rural, demarcando a realidade da cultura e do trabalho da zona rural e associando-se às experiências históricas de educação rural que criaram, na Europa, a Pedagogia da Alternância.

A definição do tema evidencia haver divergências entre esses sujeitos coletivos que vêm construindo na prática um projeto pedagógico, tendo a Pedagogia da Alternância como método. Este consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos proble-

1. Terra, neste estudo, compreende a área coberta de grama ou campo, mata, florestas, cerrado, savanas ou mesmo descoberta como desertos, com a existência ou não de pedras, e as águas de arroios, rios, lagos e mares. É de onde, com seu trabalho, os trabalhadores retiram o sustento.

mas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE. A Pedagogia da Alternância exige uma formação específica para os professores, que não tem sido considerada nas licenciaturas. Por isso, as entidades e organizações que vêm adotando esse método optam pela contratação de monitores que, de modo geral, são agrônomos ou técnicos agrícolas. Os licenciados que escolhem trabalhar com a Pedagogia da Alternância fazem cursos oferecidos por aquelas entidades e/ou organizações (Begnami, 2004; Estevam, 2003; Lambert, 2002).

Do mesmo modo que o tema — educação rural/do campo —, a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Com esse cuidado e de modo amplo, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo.

Essa relação entre trabalho produtivo e ensino já aparece em Marx (1982) nos estudos que faz sobre “A maquinaria”, tendo por referência o trabalho industrial na Inglaterra. Gramsci (1989; 2001) amplia essa discussão no contexto revolucionário dos anos 1920 na Itália, e Lenine (1977) tenta colocar em prática a associação entre trabalho produtivo industrial e ensino, nos anos 1920, logo após a Revolução bolchevique na Rússia. No pensamento socialista, porém, a relação trabalho-educação está referida à realidade do trabalho industrial urbano.

Por fim, a Pedagogia da Alternância também articula prática e teoria numa práxis e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado.

Explicitado o foco — a Pedagogia da Alternância —, o objetivo deste trabalho é captar, nas experiências de formação feitas pelos

movimentos sociais populares rurais/do campo, as contradições expressas nas práticas/concepções implícitas no método pedagógico em que se alternam tempos e espaços de trabalho e educação. Nessas contradições, podem ficar mais claros os projetos de sociedade perspectivados pelos sujeitos coletivos que constroem suas propostas pedagógicas assentadas sobre a relação trabalho produtivo e educação escolar. Não significa, com isso, classificar de maneira simplificada e binária, umas como de direita, ou identificadas com a restauração do sistema capitalista, e outras como de esquerda, ou identificadas com a transformação social e a conquista do socialismo. Creio não ser possível perder de vista nem a contradição capital-trabalho, que se apóia sobre a separação entre cidade e campo, nem o movimento provocado pela luta de classes, cujos interesses das classes em conflito atravessam as experiências, redirecionando-as e reconfigurando-as nos processos que envolvem sujeitos políticos coletivos — os movimentos sociais populares rurais/do campo — que as alimentam.

As experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos sociais populares, parecem sinalizar para um novo projeto de sociedade e de educação. Como um broto minúsculo e com muito esforço, este novo luta para romper por dentro da velha árvore que se constitui na sociedade e educação burguesas. Assim, se configura, para nós, educadores-pesquisadores, o desafio de analisar as potencialidades e as limitações dessas experiências para a construção de um projeto democrático-popular de sociedade e de educação, buscando averiguar suas contribuições nas áreas de currículo, estágio, formação de professores, entre outras. Há necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, também porque esta começa a ser adotada em alguns países como a França, a Suécia e o Canadá, como política pública de formação em tempos/espaços alternados de educação formal e de trabalho em empresas, numa forma de estágio orientado e remunerado (Laval, 2004; Pineau, 2002; Lambert, 2002; Duffaure, 1985).

Justifica-se, desse modo, a importância e a atualidade de tornar claras as práticas e as concepções de Pedagogia da Alternância que a fundamentam. Isso porque essa Pedagogia pode significar um caminho para viabilizar a relação entre trabalho produtivo e educação escolar na formação humana dos trabalhadores rurais/do campo. No entanto, pode ser também uma estratégia do Estado capitalista tanto para a formação dos jovens agricultores quanto para a formação dos jovens trabalhadores urbanos. Quanto aos primeiros, porque ocorre uma diminuição dos gastos públicos com a formação, uma vez que os monitores, na sua maioria, não são professores públicos, e as entidades religiosas, ONGs, sindicatos e associações comunitárias assumem a administração das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Dessa forma, tais organizações e entidades retiram do Estado a maior parte da carga de responsabilidade pela formação de crianças e jovens das camadas populares. A diminuição do tempo de estudo e a ausência de professores licenciados pode significar, ainda, o aligeiramento e a conseqüente desqualificação da formação oferecida aos filhos dos trabalhadores rurais/do campo. Adotada pelo Estado como política pública para a formação de jovens urbanos em alguns países europeus e no Canadá, a alternância entre trabalho e escola pode mascarar o desemprego e suas causas, mantendo esses jovens durante mais tempo na escola e, ao mesmo tempo, oferecendo estágio remunerado em lugar de emprego assalariado e protegido por direitos trabalhistas (Laval, 2004; Tanguy, 1999; 2001; Pineau, 2002).

Historiando a Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional agrícola de nível técnico para jovens, inicialmente do sexo masculino, filhos de camponeses que perderam o interesse pelo ensino regular porque este se distanciava totalmente da vida e do trabalho camponês. Nas obras que

registram a história dessa Pedagogia, destaca-se o diálogo de um pai, Jean Peyrat, com seu filho Yves, que contesta sua ordem de continuar os estudos, ao afirmar: Papai, eu quero muito te obedecer em tudo, mas sobre os cursos complementares está decidido; eu não voltarei mais lá, eu quero trabalhar contigo! Esse diálogo mobiliza o pai em busca de uma solução pensada juntamente com o padre da aldeia, l'Abbé Granereau, o filho Yves e outros agricultores que também enfrentavam o mesmo problema. A iniciativa dos pais com o auxílio do pároco da aldeia está na origem da criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), em 1935, em Lot-et-Garonne, região Sudoeste da França (Chartier, 1986; Silva, 2003; Estevam, 2003; Nosella, 1977; Pessotti, 1978).

O abade e os pais dos jovens agricultores chegam a um acordo, segundo o qual os jovens permaneceriam durante três semanas trabalhando em suas propriedades sob a orientação dos pais e ficariam reunidos durante uma semana por mês, estudando na casa paroquial.

Neste tempo/lugar fariam um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade. (Ribeiro, 2006a, p. 2)

Em 1942, durante a ocupação alemã, na 2ª Guerra Mundial, organizou-se a Union Nationale de las Maisons Familiales Rurales (UNMFRs), na França, que se institucionalizou como movimento para coordenar as MFRs, influenciando para que estas se tornassem organizações cooperativas com bases locais e assumissem sua responsabilidade no funcionamento dos centros de formação. A partir de 1945, ocorre um processo de expansão das MFRs pela Europa, África e Oceania, dando origem a uma

associação internacional congregando as MFRs-AIMFR (Chartier *et al.*, 1997) América e Ásia (Estevam, 2003).

Com o mesmo método, o da alternância dos tempos e espaços de instrução e trabalho, mas encontrando, dessa vez, o apoio do poder público municipal, são criadas na Itália, no início dos anos de 1960, as EFAs. Esse apoio resultou em algumas facilidades para a implementação das experiências que contavam com professores da rede pública, porém estes, por não estarem diretamente ligados à construção da proposta pedagógica, eram menos motivados e envolvidos com as EFAs do que os monitores das CFRs.

É uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos, o inverso do que aconteceu na França. (Nosella, 1977, p. 30)

Até o final dos anos 1960, a Pedagogia da Alternância era usada apenas pelas CFRs que já estavam consolidadas e eram reconhecidas pela sociedade. A partir daí, e em um contexto de desemprego, ela desperta o interesse do Estado, que tenta associar formação profissional — do ensino técnico de nível médio ao Ensino Superior — e estágio remunerado por meio do que tem sido chamado de parceria com empresas, suscitando tanto o apoio quanto críticas por parte de alguns pesquisadores. Não vamos trazer essa discussão porque ela nos afastaria dos objetivos do texto, mas esta pode ser subsidiada nos seguintes autores: Laval (2004); Pineau (2002); Lambert (2002); e Duffaure (1985).

As EFAs chegaram antes das CFRs no Brasil. No estado do Espírito Santo, as EFAs foram criadas por iniciativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Tiveram o apoio institucional e financeiro da Igreja católica e da sociedade italiana por intermédio do Padre Humberto Pietrogrande. Atualmente estão organizadas em nível nacional na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB)², criada em 1982. Begnami (2004)

destaca, na expansão das EFAs no Brasil, a presença forte de lideranças religiosas. Ele afirma:

[...] na maioria dos casos, a iniciativa se deu por meio da pastoral social das igrejas, sobretudo das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja católica. (p. 08)

O movimento de origem francesa, no Brasil, tem início no Nordeste com a criação de uma CFR em Arapiraca, no estado do Alagoas, em 1981. A experiência, porém, durou pouco. Em 1987, é criada uma CFR no Paraná, no município de Barracão e, em 1991, no município de Quilombo, Santa Catarina. As CFRs são administradas por pais de estudantes, por lideranças comunitárias e por ONGs e oferecem Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, associado à formação profissional agrícola. Já existem várias CFRs no Rio Grande do Sul, onde estão em atividade as CFRs de Frederico Westphalen, Santo Antônio das Missões, Alpestre, Ijuí, Torres e, no dia 3 de Outubro de 2005, foi implantada uma CFR em Três Passos. Na época, estava prevista a organização de uma Casa em Vacaria e outra em Santa Rosa (Vier, 2005). É na região Sul, portanto, que se consolida o movimento das CFRs, que são coordenadas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul (ARCAFAR-Sul).

A síntese histórica das experiências — tanto francesas quanto italianas e africanas feita por Chartier (1986), Silva (2003), Nosella (1977), e os estudos sobre as experiências brasileiras de CFRs e de EFAs, feitos por Nosella (1977), Pessotti (1978), Begnami (2003), Silva (2003), Estevam (2003) — nos permitem levantar dois pontos que serão aprofundados no próximo item: a) o contexto explosivo do entreguerras e do pós-guerra em que se observa o confronto de forças entre liberalismo e comunismo e, em consequência, uma preocu-

2. Segundo Ribeiro, Begnami e Barbosa (2002), existem EFAs nos seguintes estados: Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais, Piauí, Maranhão, Rondônia, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Amapá, Rio de Janeiro, Pará, Amazonas e Ceará.

pação maior da Igreja com as questões sociais, adotando uma posição conciliadora; e b) o desinteresse do Estado pela escolarização dos camponeses europeus, que se aproxima do que a história da Educação no Brasil tem registrado a respeito da educação dos agricultores.

Igreja e Estado na compreensão das CFRs e das EFAs

Tanto a iniciativa de criação das CFRs e das EFAs quanto a nomenclatura que, na primeira, começa pela Casa onde se realiza o tempo de trabalho e, na segunda, começa pela Escola onde se realiza o tempo de instrução, deixam entrever diferenças que estão nas origens de sua criação, mas que poderão, ou não, estar presentes nas experiências que vêm se realizando no Brasil.

De início, podemos pensar que essas iniciativas de educação camponesa resultem tão somente de um senso comum construído a partir das práticas sociais dos trabalhadores, os quais reconhecem a importância do vínculo entre o estudo e o trabalho para que seus filhos possam garantir a sobrevivência no futuro. Isso porque a Pedagogia da Alternância não é uma proposta oriunda do pensamento acadêmico. Ela não envolveu nem docentes nem pesquisadores educacionais até porque estes, na sua maioria, têm estado distanciados das questões colocadas pelas camadas populares, principalmente, mas não só, das que vivem nas áreas rurais. Se, no entanto, atentarmos para a situação da Europa na época em que se desenvolvem tais experiências, o período entre guerras, no caso da França, e o período pós-guerra, na Itália, faremos algumas descobertas relevantes que nos possibilitarão o desvelamento das concepções que as informam. Nesse sentido, destaco aspectos que nos permitem compreender o que permanece na Pedagogia da Alternância, que vem sendo utilizada nas experiências dos movimentos sociais populares rurais/do campo, no Brasil, e o que foi produto histórico de uma época.

Há necessidade de atentar-se para o contexto que, no entre guerras, é de confronto entre o liberalismo, incluída aí a sua face mais brutal, identificada com o nazifascismo, e o comunismo fortalecido pela Revolução Russa (1917) e início do processo revolucionário na China (1934). No pós-guerra, estabelece-se certo equilíbrio de forças que adquire visibilidade com a criação do Estado do Bem-Estar Social e com a Guerra Fria. Nesse contexto e trazendo a discussão para os propósitos do artigo, sobressai a preocupação da Igreja católica com as questões sociais, iniciada no final do século XIX, que explica sua posição conservadora, também em relação aos camponeses, expressa, entre outras estratégias, pela criação da Ação Católica, por meio da qual procura antecipar-se ao movimento comunista internacional e à sua potencialidade de organização desses trabalhadores.

Chartier (1986) analisa detidamente os arquivos que guardam a memória das CFRs, para mostrar que os seus antecedentes remontam ao século XIX e início do século XX. A criação das CFRs, segundo o autor, é precedida de uma longa reflexão em que se destaca a presença atuante da Igreja católica. Esta pretende, de um lado, denunciar a desumanização provocada pelo capitalismo e, de outro, alertar para o risco que pode representar a vitória do comunismo ateu. Sob essa ótica, podem ser identificados como antecedentes da criação de alternativas educacionais para os camponeses, materializadas nas CFRs e nas EFAs, as encíclicas papais³ e a organização dos cristãos leigos no movimento social que toma o nome de Sillon, que começa com Marc Sangnier, publicitário francês, no final do século XX (Chartier, 1986).

3. Leão XIII expediu várias encíclicas sobre problemas sociais, com destaque para a *Rerum Novarum* (1891). Pio XI expediu a *Quadragesimo Anno* (1931), comemorando os 40 anos da *Rerum Novarum*; produziu vários documentos contra o fascismo, o nazismo e o comunismo; organizou a Ação Católica no mundo (1922). João XXIII é autor da *Mater et Magistra* (1961) e da *Pacen in Terris* (1963) sobre os progressos da doutrina social da Igreja, as mais completas e esclarecidas. Paulo VI é autor da *Populorum Progressio* sobre o progresso das condições sociais de vida humana (Enciclopédia Mirador, 1987, v. 15).

Sillon significa sulco em francês; difunde, por meio de uma revista do mesmo nome, lançada em 1844, a idéia de sulcar a terra preparando-a para receber a semente, em analogia aos propósitos do movimento de “preparar os agricultores, por meio da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo” (Begnami, 2003, p. 28). Esse movimento estava enraizado em um catolicismo social, cujo princípio era “a defesa da democracia como condição do progresso social” (Silva, 2003, p. 46). Dentro do Sillon, é criada a Juventude Agrária Católica (JAC)⁴. Seguindo a orientação do Papa Leão XIII, jovens sacerdotes tomaram a iniciativa de ir ao povo, formando a tradição religiosa democrata a partir da corrente do catolicismo social (Sandri, 2004).

Os pioneiros da Casa Familiar Rural de Lot-et-Garone foram profundamente influenciados pelas correntes democratas cristãs dos Sillons Rurais e do Secrétariat Central d’Initiative Rural (SCIR)⁵. Essas correntes se propunham a realizar uma formação que qualificasse os agricultores para criar e gerenciar, de maneira autônoma, seus sindicatos e suas cooperativas, de modo a não serem influenciados pelo movimento comunista.

A Igreja católica também exerceu enorme influência nos processos de organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e no Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos 1960 que antecedem o golpe militar no Brasil. O trabalho da JAC, baseado na doutrina social da Igreja para a construção do sindicalismo no campo, é reconhecido por Duarte (2003), ao afirmar que:

No bojo da pastoral da Igreja católica, a partir do trabalho da Juventude Agrária Católica - JAC, é criada em 1966, com o apoio dos padres belgas, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR. Surge como organização laica, mas devido à sua origem e contexto, adota como orientação a Doutrina Social da Igre-

ja, com suas ações iniciais tipicamente pastorais [...]. (p. 11)

O segundo aspecto importante para a compreensão da Pedagogia da Alternância refere-se ao desinteresse do Estado pela educação dos camponeses europeus. Retomando a história da primeira Casa Familiar Rural, observamos que o próprio pai de Yves, na conversa com l’Abbé Granereau (*apud* Chartier, 1986), justificava seu pedido de ajuda na educação do filho:

Sim, tudo isso é bom para fazer os cidadãos, não para formar os camponeses. [...] Quantos camponeses tendes visto sair de uma escola de agricultura e depois isto custa caro. Para nós (camponeses) é sempre igual! Ou se instruir ou abandonar a terra... ou para não abandonar a terra, permanecer ignorante toda a sua vida. (p. 63)

No Brasil, a ausência de políticas educacionais específicas para a educação rural, na história da Educação, é reconhecida por inúmeros autores como Calazans (1993); Leite (1999); Gritti, (2003); Damasceno (2004). A surpresa é grande quando descobrimos que na Europa também não havia interesse, por parte do Estado, pela educação rural. Em 1918, na França, uma revista pedagógica já denunciava “que o ensino agrícola era insignificante e carecia de organização” (Chartier, 1986, p. 08). “Sem dúvida não convém generalizar, mas é possível afirmar que até uma época recente, os camponeses eram influenciados por uma corrente que pensava ser a instrução inútil para cultivar a terra” (p. 19). Todavia, Rui Canário (1995), em obra na qual coordena estudos sobre educação rural na Europa, mostra preocupação com a

4. Sobre o interesse da Igreja pelas questões sociais e o pensamento católico a respeito, ver: Messner, 1960.

5. Em 1916, a partir do movimento sillonista, funda-se o sindicato que irá dar suporte às CFRs. O Programa do SCIR, para a criação do Sindicato Profissional Agrícola dos Cultivadores, entre suas demandas, inclui: “Assegurar a colaboração constante e restituir a confiança entre empregados e empregadores; encorajar o desenvolvimento de indústrias rurais a fim de promover a economia dos camponeses” (Chartier, 1986, p. 52).

escola rural em decorrência do esvaziamento das comunidades rurais no final do século XX, pois essa escola, no século XIX, era vista como sinal de progresso e como “fator de identidade da aldeia” (p. 09).

No entanto, ao mesmo tempo em que esses autores denunciam seja a insipiência seja a falta de continuidade de uma política de Estado para a educação do campesinato, obras de história da pedagogia descrevem experiências de Escola Nova ou Escola Ativa tendo, como principal característica, estarem situadas no campo. Essas experiências, que pretendem ser “laboratórios de pedagogia prática”, desenvolvem atividades de estudo e de trabalho em regime de internato, mantém trabalhos manuais e práticas agrícolas e avícolas em seus currículos, porém não são identificadas como escolas rurais (Larroyo, 1974).

Até aqui, acompanhamos o processo de criação das CFRs e das EFAs que, no Brasil, têm aproximação maior com os sindicatos e as federações de trabalhadores rurais, como a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF-Sul), integrada por sindicatos filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), e a FETAG/RS, que acompanha, no Rio Grande do Sul, a implantação e o funcionamento das CFRs (Vier, 2005; FETAG/RS, 2006). Vimos, também, a influência das pastorais sociais da Igreja católica e o papel contraditório que desempenha o Estado no que tange às políticas públicas para a educação rural/do campo (Ribeiro; Antonio, 2007). Nesse sentido, o uso da alternância tanto pode significar a oferta de uma formação voltada para os interesses dos agricultores como pode ser um disfarce para a impossibilidade de, no atual estágio de reprodução e acumulação de capital, ocorrer o crescimento econômico acompanhado pela geração de empregos ou mesmo ser retomado o Estado do Bem-Estar Social.

No próximo item, veremos a recriação da Pedagogia da Alternância na proposta pedagógica do MST, que está na origem da criação da Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Cealeiro (FUNDEP) e do ITERRA.

A Pedagogia da Alternância na FUNDEP e no ITERRA

Há várias obras que resgatam a história da organização dos trabalhadores rurais sem-terra desde o final dos anos 1970, ainda em plena ditadura militar, que deu origem ao MST, no 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, realizado em Cascavel, no Paraná, em 22/01/1984 (Morissawa, 2001; Caldart, 2000; Menezes Neto, 2003; Bonamigo, 2002). Essas lutas têm sua razão de ser na distribuição injusta e extremamente desigual da terra, que é histórica no Brasil, um país que, de acordo com a “FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), é o segundo colocado no mundo em concentração de terra, ficando atrás somente do Paraguai” (Morissawa, 2001, p. 117). Embora, em seus artigos 3º e 5º, a Constituição Federal de 1988 tenha afirmado que a propriedade da terra deveria atender à sua função social, tanto as políticas quanto as ações do Estado não têm garantido nem a terra de trabalho, para os que não a possuem, nem as condições de permanência na terra para os pequenos e médios proprietários rurais. O desenvolvimento do agronegócio, da biotecnologia aplicada à agricultura e o interesse do Banco Mundial por privatizar terras públicas (Martins, 2004) explicam tanto o acirramento dos conflitos nas lutas pela terra quanto a criminalização dos movimentos sociais populares que se envolvem nessas lutas (Carvalho, 2005; Melo, 2006).

O processo de luta pela terra, de organização dos acampamentos e assentamentos, as caminhadas, os congressos dos Sem Terra⁶, do mesmo modo que no período anterior à Ditadura, tiveram o apoio de padres e de freiras. Estes seguiam as orientações do Concílio Vaticano II — efetuado sob o Pontificado do

6. Caldart (2000) estabelece a diferença entre trabalhadores que, historicamente, não tiveram e continuam a não ter acesso à terra e que, na língua portuguesa, são nomeados como “sem-terra” e os trabalhadores que estão organizados no MST. A participação na organização e nas lutas pela terra, no MST, confere uma nova identidade aos sujeitos trabalhadores identificados como Sem Terra, sendo a palavra escrita com letras maiúsculas e sem hífen.

Papa João XXIII, no período de outubro de 1962 a dezembro de 1965 (Löwy, 1991) —, e dos documentos produzidos pelas Conferências do Episcopado Latino-Americano (CELAM), realizadas em Medellín, na Colômbia, em 1968, e em Puebla, no México, em 1979, quando a Igreja escolheu “dar voz aos que não têm voz” e fez a “opção preferencial pelos pobres”. Eram inspirados também na Teologia da Libertação, movimento cristão que tomou este nome a partir da obra Teologia da Libertação — Perspectivas, do teólogo peruano Gustavo Gutiérrez (Löwy, 1991). No Brasil, houve um engajamento maior de sacerdotes e religiosas, resultando na criação, em 1975, da CPT. Esta, em seguida, assumiu um caráter ecumênico, envolvendo bispos católicos e pastores evangélicos, e lançou, entre outros documentos, Igreja e problemas da terra em 1980. Sem o apoio das igrejas engajadas na CPT e de sindicatos filiados à CUT, os trabalhadores sem-terra teriam enormes dificuldades para sobreviver “acampados debaixo das lonas pretas”, com crianças e pessoas idosas. No entanto, esse apoio também pode ser gerador de conflitos, como registra Duarte (2003), fazendo aflorar a necessidade de o MST definir-se com autonomia em relação às igrejas, aos sindicatos e aos partidos políticos. Também no Paraná, o movimento que deu origem às CFRs divide-se em dois: de um lado, a ARCAFAR-Sul e, de outro, a ASSESOAR, que continuou “dirigindo suas ações de educação no campo, iniciadas com a JAC — Juventude Agrária Católica” (Sandri, 2004, p. 99). A ASSESOAR surge em 1966, a partir da JAC. Envolvendo-se no trabalho de formação sindical, no final dos anos 1970, incorpora à Doutrina Social da Igreja componentes da leitura marxista da sociedade, e seu trabalho está associado ao que é desenvolvido pela CPT (Duarte, 2003). A ARCAFAR-Sul resulta da necessidade de se criar uma coordenação geral para padronizar as atividades das CFRs existentes nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Estevam, 2003). A origem dessas organizações evidencia que há divergências nas concepções que orientam a

formação dos agricultores, mas fugiríamos aos objetivos do artigo tratá-las aqui. Diferente dessas organizações que trabalham com formação de agricultores, o MST é um movimento de luta pela terra que alia a essa luta a ocupação da escola (Martins, 2004).

A carência de políticas públicas para a educação rural/do campo, como foi dito anteriormente, é confirmada pelo Parecer 36/2001 do MEC/CEB, aprovado em 04/12/2001, que justifica o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Assim, a relativa ausência do Estado na formulação de uma política pública específica para a educação rural/do campo, no Brasil, é um dos elementos essenciais para a compreensão das contradições expressas nas práticas/concepções de Pedagogia da Alternância que nos propomos a analisar neste texto.

A proposta pedagógica do MST também está registrada em Cadernos Pedagógicos e em inúmeros estudos geradores de monografias, dissertações e teses, algumas transformadas em livros (Caldart, 2000; Morigi, 2003; Vendramini, 2002; Martins, 2004), outras gerando artigos (Ribeiro, 2001).

Pode-se afirmar que é na luta pela “ocupação da escola” (Martins, 2004) que se insere a criação da FUNDEP, com seu Departamento de Educação Rural (DER), em Braga/RS, no ano de 1989, e atualmente funcionando em Ronda Alta/RS. Mais tarde, em 1995, devido a um conflito de práticas/concepções entre militantes do DER que coordenavam as experiências pedagógicas, ocorre a divisão e a criação de um novo Coletivo. Esse Coletivo de Educação do Campo desenvolveu ações que resultaram na fundação do ITERRA, em Veranópolis/RS, e é responsável pela coordenação das ações pedagógicas desse Instituto (ITERRA, 2002, n. 1). A FUNDEP e o ITERRA oferecem cursos de Ensino Médio e Superior aos movimentos sociais populares organizados na Via Campesina-Brasil, porém, na primeira, a liderança é exercida pelo MPA e, no segundo, pelo MST.

Tanto a FUNDEP quanto o ITERRA adotam o método de alternar tempos/espços de estudo e trabalho, e ambos realizam a formação de educandos, encaminhados pelos movimentos sociais populares vinculados à Via Campesina-Brasil e ao Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), em cursos de nível médio e superior. Os cursos em nível superior — Desenvolvimento, Administração e Gestão Rural, efetuado na FUNDEP, e Pedagogia da Terra, efetuado no ITERRA, ambos em convênio com a UERGS —, encerraram-se em julho de 2007, porque o governo do estado do Rio Grande do Sul julgou improcedente a demanda dos Movimentos Sociais Populares para que fossem realizados cursos específicos direcionados à realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em especial, aos que integram esses movimentos.

Com o apoio do material trazido até aqui, passaremos à discussão sobre as práticas e as concepções de Pedagogia da Alternância nos diferentes movimentos sociais populares que se utilizam desse método.

Pedagogia da Alternância: concepções/projetos em conflito

Vimos alguns elementos os quais permitem caracterizar a Pedagogia da Alternância, suas origens, o vínculo com processos coletivos envolvendo agricultores familiares, a participação da Igreja⁷ e a relação com o Estado. Essa Pedagogia vem sendo apropriada pelos movimentos comunitários, sindicais e de luta pela terra de trabalho, de diferentes formas, que evidenciam divergências referidas aos projetos sociais que sustentam as experiências pedagógicas focalizadas. Nesse item, o propósito é responder, de posse daqueles elementos preliminarmente apontados, o objetivo do texto que é captar as contradições e, nestas, visualizar a que projetos sociais estão vinculadas as experiências de educação popular (Ribeiro, 2007) que vêm sendo desenvolvidas por CFRs, EFAs, FUNDEP e ITERRA.

Já destacamos, no início, que as CFRs, sem descuidar da formação escolar, dirigem seu

foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à escolarização formal. Coincidem, entretanto, na manutenção do termo Pedagogia da Alternância que identifica livros, artigos, reportagens e boletins informativos que tratam do tema.

Jean Claude Gimonet (1998), um dos pesquisadores desse tema, afirma que, no final dos anos 1990, na França, a alternância era divulgada como tendo três finalidades: “a orientação e a inserção profissional, a adaptação ao emprego e a qualificação profissional” (p. 55). Uma quarta finalidade era raramente anunciada: a de uma formação geral que preparasse os jovens para enfrentar exames em processos seletivos e adquirir os mesmos níveis de aprendizado que eram adquiridos por outras vias. Com isso, o autor manifesta uma preocupação com a qualidade da formação em que se alternam trabalho e educação. Outra preocupação sua é com a unidade entre tempos-espços sucessivos, como condição para efetuar-se uma alternância verdadeiramente integrativa.

Estudioso da experiência da MFR de Granit, no Canadá, Lambert (2002) a define como um projeto estrutural, que torna mais competitivo o trabalhador, ampliando o potencial de criação de empregos no setor agroindustrial, uma vez que os jovens conquistam dois diplomas, referentes aos estudos secundários e à formação profissional. Para esse autor,

A pedagogia da alternância prepara adequadamente os jovens para enfrentarem suas realidades de trabalho agrícola e florestal. Como eles são levados a diversos locais de estágio, durante 3 anos, e a se adaptar a diferentes contextos e a práticas diversas, eles chegam ao mercado de trabalho com uma vantagem extra em relação aos jovens que estudaram de maneira tradicional. Estes constituem uma mão-de-obra de primeira

7. A Igreja desempenha um papel essencial na criação da FUNDEP e no apoio à instalação do ITERRA, como pode ser observado nos documentos produzidos por ambos. Ver: Cadernos do ITERRA, n. 1, 2001.

ordem para os empreendimentos da região e não encontram nenhuma dificuldade para ter trabalho no final de seus estudos. (p. 41)

Já existe um debate sobre a alternância aplicada à formação profissional. Nesse sentido, Landry (1998) nomeia quatro termos — ensino cooperativo, alternância escola-trabalho, formação em alternância, alternância trabalho-estudo — que marcam a história das formações em alternância em Quebec, no Canadá. Ao analisar a formação em alternância, em seu artigo, a autora interroga-se “para qual desenvolvimento?” (p. 67). Há também autores que, defendendo a parceria entre escola-empresa, afirmam que o poder de efetuar a formação deve ser compartilhado, constituindo-se a alternância numa forma de viabilizar a relação entre a formação geral e a formação profissional (Clénet; Gérard, 1994).

A Pedagogia da Alternância começa a expandir-se na França, no ensino regular, como uma forma de resolver problemas de evasão e de reprovação de jovens das camadas populares. Só a partir da década de 80 do século XX é que o emprego da alternância começa a generalizar-se, sendo adotada na formação profissional, nos cursos técnicos de nível médio e superior. Acontece em períodos alternados de escola e de estágio remunerado nas empresas. Para Laval (2004), a alternância tende a ser generalizada para todas as modalidades de formação: profissionais, técnicas e gerais. Na mesma obra, o autor questiona o modelo adotado na França que é “muito diferente do modelo alemão construído sobre o princípio da alternância” (p. 74). Lucie Tanguy (2001) levanta questões a respeito do formato que tomou a relação empresa-escola, caracterizando-o como um movimento de “dessacralização do saber” em que a empresa, em vez de ser apenas um lugar de estágios, transforma-se em agente de formação que coopera com a escola. Afirma a autora que:

Esse movimento, fortemente impelido pelo Estado, gerou uma mudança radical de atitude entre professores, famílias e alunos, que che-

garam a considerar a idéia de que a alternância escola-empresa pode constituir um princípio ativo de toda a educação⁸. (p. 28)

A generalização da alternância para o ensino técnico-industrial e universitário suscita questões sobre a natureza dessa metodologia e as suas finalidades. Com qual modelo de educação e de sociedade estaria ela associada? Seu papel estaria limitado à promessa de inserção social e profissional em tempos de desemprego ou conteria a perspectiva de ruptura com um modelo de educação que, historicamente, privilegiou o espaço/tempo exclusivo da escola. Se, ao longo da história, os trabalhadores rurais estiveram à margem e, em muitos casos, excluídos de políticas educacionais a eles direcionadas e, ainda, se estes sempre foram identificados preconceituosamente como atrasados e incultos, como é possível que uma iniciativa desses trabalhadores venha a tornar-se uma referência para a educação escolar, em especial, para a relação escola-empresa?

No Brasil, a Pedagogia da Alternância vem despertando o interesse dos pesquisadores desde o final dos anos 1970. No mesmo estado do Espírito Santo e na mesma época que Paolo Nosella (1977), Alda Luzia Pessotti (1978) realiza uma pesquisa sobre EFAs. Para essa autora:

A alternância consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da escola e a busca a conciliação entre a escola e a vida não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e, por conseguinte, do meio rural. (p. 37)

Lourdes Helena da Silva (2003) faz um estudo mais recente no qual compara duas experiências de formação de jovens do campo: a CFR de Quilombo/SC e a EFA de Vinhático/ES. Na

8. Em outra obra (Tanguy, 1999), ela analisa a busca contínua de aproximação entre as instituições educativas e as empresas. A autora aponta para um movimento de valorização da alternância, compreendendo práticas que buscam a cooperação entre instituições sociais de formação e empresas industriais, comerciais e de serviços.

obra, a autora faz uma análise mais profunda do conceito, trazendo para o debate o uso de uma alternância de aparência, citando, entre os exemplos, os cursos noturnos oferecidos a estudantes trabalhadores e os estágios curriculares. Para a autora,

A alternância real, por sua vez, consiste em uma efetiva implicação, envolvimento do alternante em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações com a reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas. (p. 30)

Na Pedagogia da Alternância, difundida pelas CFRs e pelas EFAs, há uma valorização dos saberes construídos nas práticas sociais, principalmente a experiência do trabalho,

[...] pois utiliza em seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens, encontradas e observadas em seu meio, em vez da simples aplicação, na prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais. (Estevam, 2005, p. 26)

Passando à análise da formação feita pela FUNDEP e pelo ITERRA, tal formação também se concretiza em tempos/espacos alternados de trabalho e educação. Seria essa uma forma de alternância? Em que se aproxima e em que se diferencia do método usado pelas CFRs, pelas EFAs e pelas iniciativas atuais das empresas que atuam como agentes da formação profissional?

O acompanhamento das experiências realizadas pela FUNDEP e pelo ITERRA e a leitura da produção que decorre dessas experiências mostram contradições que ora apontam para a confirmação da Pedagogia da Alternância, ora apontam para a sua superação por uma pedagogia inspirada nas reflexões e experiências históricas de relação entre trabalho produtivo e ensino. Essas contradições desvelam processos de construção de uma pedagogia original associada a um projeto de sociedade, como veremos adiante.

A FUNDEP não dispõe de muitas publicações. Em visita à sede dessa Fundação, em maio de 2006, foram feitas entrevistas com educadores-pesquisadores, observações e conversas informais com educandos. Na ocasião, os coordenadores entrevistados reconheceram existir uma deficiência quanto à sistematização e publicação dos resultados do trabalho de Educação Popular que lá se desenvolve.

Na obra *Coragem de Educar* (FUNDAPE, 1994), encontram-se alguns elementos que permitem estabelecer uma aproximação e algumas diferenças em relação à proposta do ITERRA. Em primeiro lugar, refere-se aos professores como monitores, do mesmo modo que as CFRs e as EFAs. Em segundo, há uma identificação com a pedagogia construída historicamente e identificada como Educação Popular, tendo por referência a relação prática-teoria-prática e o método Paulo Freire (Brandão, 1981; Freire, 1978; 1980; Beto, 1981). Esse método está historicamente vinculado à campanha de alfabetização de adultos, nos anos 1960, para a qual Freire cria um método que parte da realidade, vai à leitura e escrita e produz a leitura/escrita compreendida daquela realidade, ou a leitura do mundo. Foi adaptado para o trabalho de Educação Popular, articulado ao método utilizado pelas CEBs, do ver-julgar-agir. Tornou-se também referência para a Educação Popular como prática-teoria-prática, que é feita pela FUNDEP.

Numa outra publicação, *Retalhos do Pedagógico* (Ghedini; Sirena, 1995), as autoras fazem referência ao "sistema de alternância do Curso de Agentes do Desenvolvimento Rural, com relação ao Tempo-Escola e ao Tempo-Comunidade". Referindo-se ao Curso Supletivo de 1º grau (atualmente Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries) para a formação do Agente de Desenvolvimento Rural (ADR), com o objetivo de preparar lideranças para intervir nos movimentos sociais do campo, nas cooperativas, nas comunidades e nos sindicatos de trabalhadores, assim se pronunciam as autoras:

Estrutura-se com a duração de dois anos, compreendendo seis etapas com sessenta dias

que acontecem num sistema de alternância – Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC), baseado nas experiências já conhecidas das escolas visitadas. (p. 14)

No ITERRA, também há aproximações e diferenças tanto com as CFRs e as EFAs quanto com a FUNDEP.

Apresentando a formação em alternância feita no Curso de Pedagogia da Terra, em convênio entre o ITERRA e a UERGS, Edgar Kolling (2002) afirma:

[...] todos os nossos cursos formais são re-realizados no sistema da alternância. Essa modalidade nos permite trabalhar de forma conjugada o Tempo-Escola (TE) e o Tempo-Comunidade (TC). (p. 55)

Na obra coletiva que resgata as experiências dos cursos de Pedagogia da Terra⁹ (ITERRA, n. 6, 2002), em nenhum dos artigos aparece a expressão Pedagogia da Alternância, mas há referências sobre a organização dos cursos em Tempo-Escola (presencial) e Tempo-Comunidade (não-presencial). No texto *Pedagogia da Cooperação*, elaborado por Paulo Ricardo Cerioli (Caderno da Educação n. 13, Dossiê MST – Escola, 2005), o autor propõe a *Pedagogia da Cooperação* como superação tanto da Pedagogia da Alternância quanto do método Paulo Freire (1980).

Estou cada vez mais convencido de que a *pedagogia da alternância* não é uma pedagogia; ela é apenas um detalhe da organização do curso e da escola e, os *temas geradores* são um engano metodológico quando inventados, tendem a ser fruto do idealismo e não aprendizagem-ensino sobre o real. (p. 181, grifos no original)

No Método Pedagógico (ITERRA, 2004, n. 9), a Alternância aparece como parte da Engenharia Social e se concretiza em dois períodos: o TE, em Veranópolis/RS, e o TC, na

comunidade ou no coletivo de origem do(a) educando(a). É possível observar, na citação abaixo, que a alternância de tempos e espaços de trabalho-educação assume, no ITERRA, uma dimensão própria, diferenciada da Pedagogia da Alternância que se faz nas CFRs e nas EFAs.

1.1 Alternância: A escola, local onde acontece o desenvolvimento do processo educativo/formativo, funciona no regime ou sistema de alternância (nota n. 18). Não confundir com a Pedagogia da Alternância, utilizada pelas EFAs – Escolas Família Agrícola, por exemplo. (p. 20)

A análise feita até aqui nos permite reunir elementos para captar, a partir das proximidades e das diferenças, ainda que sem aprofundar devido aos limites de um artigo, os projetos sociais implícitos nas propostas pedagógicas dos movimentos sociais populares rurais/do campo que utilizam a Pedagogia da Alternância.

Pedagogia da Alternância: **contradições em perspectiva**

Retomando a história da Pedagogia da Alternância, tanto na Europa quanto no Brasil, é possível captar, nas práticas/concepções dos sujeitos políticos coletivos, a existência de projetos sociais e educacionais em disputa. Tal afirmação pode ser evidenciada pela enumeração de elementos que sustentam essas práticas/concepções, os quais aparecem ao longo do texto. Eles serão abaixo enumerados e acompanhados da análise prevista no objetivo.

a) Há uma interferência da Igreja católica (e/ou das igrejas cristãs, no caso da CPT) por meio de sua doutrina social e, mais tarde, da Teologia da Libertação, desde a criação das CFRs na França até a organização do MST no

⁹. São os cursos de Pedagogia da Terra oferecidos pelas universidades: Turma Salete Strozake (UNIJUI); Turma Paulo Freire (UFES); Turma Paulo Freire (UNEMAT); Turma Onalício de Araújo Barros (UFPA); Turma José Martí (UERGS).

Brasil. As contradições também estão presentes nas práticas e concepções religiosas que atravessam as ações e a produção teórica dos movimentos sociais populares. Isso porque, de um lado, há, por parte da Igreja, o reconhecimento da desumanização e do privilegiamento do ter sobre o ser, implícitos na lógica do sistema capitalista. De outro, há o temor de uma emancipação, herdeira do pensamento socialista e/ou comunista, que percebe a fé em um ser extraterreno como alienação do ser humano de si mesmo e de sua capacidade criadora. A Teologia da Libertação coloca-se como possibilidade de superação dessa dicotomia entre a dimensão material e a dimensão espiritual, procedendo a retomada do cristianismo primitivo articulado ao trabalho, à vida e à cultura dos povos latino-americanos. O projeto social que impregna as práticas/concepções dos movimentos sociais populares rurais/do campo é, assim, perpassado pelas contradições de seus militantes que enfrentam o desafio de ter fé em um ser para além deles mesmos ou de contar com suas próprias forças para enfrentar a luta pela reforma agrária, contra o latifúndio, por políticas sociais que privilegiem os trabalhadores rurais/do campo... E a luta pela terra pode ser muito dura e trazer, inclusive, a morte, como a história do MST vem mostrando.

b) Há uma ausência do Estado como formulador de uma política geradora das condições de produção/reprodução de uma vida digna para os agricultores familiares. Em tempos de desemprego e do esvaziamento do Estado do Bem-Estar Social, observa-se, também, a força como as empresas emergem como agentes de formação, em parceria com as escolas e com o apoio, inclusive, de recursos financeiros do Estado (Ribeiro, 2006b; Gritti, 2007). Isso significa que o Estado pode não estar presente como formulador e, em decorrência, como financiador de políticas sociais para a educação rural/do campo, mas é com a sua conivência que se mantém o ensino noturno, para trabalhadores de tempo integral, e o estágio remunerado. O

primeiro não pode oferecer a mesma qualidade que os cursos regulares, e o segundo contribui para mascarar o desemprego estrutural. Por fim, o fechamento de escolas rurais, a nucleação de escolas e as disputas entre estados e municípios quanto à responsabilidade pela educação básica, transforma a educação rural/do campo em longas e, às vezes, perigosas viagens de ônibus ou dias sem escolas porque as estradas estão intrafegáveis. Isso é, sim, responsabilidade do Estado!

c) As experiências das CFRs e das EFAs são atravessadas pelas contradições existentes (Lenine, 1982; Kautsky, 1972); pelo processo de expropriação/proletarização dos agricultores brasileiros (Martins, 1982); e pela formação do trabalhador amazonense como classe, em que agricultores-pescadores são expropriados/proletarizados para se transformarem em operários no distrito industrial de Manaus (Ribeiro, 2004). Tais contradições se explicitam como se segue. Os agricultores familiares são apegados à sua terra e à sua cultura e, nesse sentido, são conservadores e resistentes a mudanças. Sua consciência histórica lhes tem mostrado que muitas mudanças os fazem perder a terra. No entanto, os agricultores familiares podem também ser radicais nas suas lutas pela terra de vida e de trabalho. Desse modo, as CFRs e as EFAs manifestam a velha resistência de permanecer com a educação rural, ao mesmo tempo em que avançam com sua proposta de articular trabalho-educação mediante a Pedagogia da Alternância. Uma das contradições mais graves que perpassam as experiências das CFRs e das EFAs é a formação para permanecer no campo sem ter a garantia da posse da terra. Essa análise é efetuada por Clenir Fanck (2007) ao focalizar a Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão, no Paraná. A autora observa que os pais de alguns jovens já trabalham nas áreas urbanas porque não possuem terra, e mesmo os pequenos proprietários não têm como dividir a terra com todos os filhos. Há situações apontando, também, para a eliminação do trabalho braçal no campo

que, por um lado, pode ser visto como um avanço tecnológico e, por outro, a questão é: como sobreviverão os jovens formados pelas CFRs e pelas EFAs se não tiverem nem terra nem trabalho?

d) Por fim, as experiências da FUNDEP e do ITERRA afirmam o seu vínculo com um projeto popular de sociedade que venha a superar as relações sociais de produção construídas sobre a propriedade privada dos meios de produção, entre eles a terra, e de sobrevivência. No entanto, há uma longa caminhada para a construção desse projeto que assume, também, uma dimensão pedagógica de formação do novo ser humano socialista. Como foi dito de início, estamos mergulhados e vivendo no modo capitalista de produção. Somos transpassados, assim, pelas contradições peculiares às relações capital-trabalho, como trabalhadores assujeitados às suas leis e, no

mesmo movimento, como trabalhadores integrantes de sujeitos políticos coletivos, os movimentos sociais populares que lutam pela transformação social.

A realidade das CFRs, das EFAs, da FUNDEP e do ITERRA, os documentos consultados, as observações e as análises feitas, considerando as contradições peculiares a uma sociedade de classes, parecem apontar para um potencial muito grande a explorar na Pedagogia da Alternância criada pelos trabalhadores rurais/do campo. Com isso, subvertem-se as teorias que lhes têm destinado um papel subordinado na transformação social, esquecendo que a separação cidade-campo é essencial à manutenção das relações sociais de produção capitalista. Superar tais relações, inventar uma nova sociedade e educação, é tarefa de todos os que vivem a expropriação da terra, do trabalho e dos meios de produção e sobrevivência.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação)- Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours. 2003.

_____. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2004, p. 03-20. (Série: Documentos Pedagógicos).

BETO, F. **O que é Comunidade Eclesial de Base?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BONAMIGO, C. A. **Pra mim foi uma escola...** O princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UPF, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, n. 38).

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Traços de uma trajetória**. Campinas: Papyrus. 1993. p. 15-42. (Coleção Educação e Escola no Campo)

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANÁRIO, R. (Org.). Escola Rural na Europa. **Cadernos ICE**. Setúbal, 1995.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHARTIER, D. **L'Aube des formations par alternance**: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. Paris: Éditions Universitaires UNMFREO, 1986.

- CHARTIER, D. *et al.* **Soixante ans d'histoire des maisons familiales rurales**. Paris: UNMFREO, 1997.
- CLÉNET, J.; GÉRARD, C. **Partenariat et alternance en éducation**: des pratiques a construire. Paris: Éditions L'Harmattan, 1994.
- DAMASCENO, M. N. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FAE/ USP, v. 30. n. 1., p. 51-72, jan./abr., 2004.
- DUARTE, V. **Escolas públicas no campo**. Francisco Beltrão: Grafit, 2003.
- DEMOL, J.-N. ; PILON, J.-M. (Coords.). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998.
- DUFFAURE, A. **Education, milieu et alternance**. Paris: Editions Universitaires; UNMFREO, 1985.
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR. **Papado**. São Paulo, 1987.
- ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural**: a formação como base da Pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.
- _____. **A alternância na formação do jovem rural**. Educação e empreendedorismo no campo. Marco Social. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz. n. 7. 2005.
- FANCK, C. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR. Porto Alegre: 2007. 153 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.
- FETAG/RS. Pedagogia da Alternância: uma forma diferente de capacitar jovens rurais: uma educação rural diferenciada. **Revista Educação Rural**. Porto Alegre. n. 2. p. 13-15; p. 25-27, set. 2006.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez; Moraes, 1980.
- FUNDEP. **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. São Paulo: Vozes. 1994.
- GIMONET, J.-C. L'alternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ?" L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: DEMOL, J.-N.; PILON, J.-M. (Coords.). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998, p. 51-66.
- GRAMSCI, A. **Caderno 12**: apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. 101 p. Tradução, apresentação e comentário de Paolo Nosella. São Carlos: UFSCAR, 1989. Documento Inédito.
- _____. Os intelectuais: o princípio educativo. **Cadernos do Cárcere**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.
- GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.
- _____. **Técnico em Agropecuária**: servir à agricultura familiar ou ser desempregado na agricultura capitalista. Porto Alegre: 2007. 249 p. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.
- GHEDINI, C. M.; SIRENA, M. Retalhos do Pedagógico (Aspectos do I Relato da Sistematização das Práticas da FUNDEP). **Cadernos UNIJUI**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1995. 44 p.
- GUZMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Via Campesina; Expressão Popular, 2005.
- ITERRA, Cadernos do. **Memória cronológica**. Veranópolis. n. 1., fev. 2001. 72 p.
- _____. **Método pedagógico**. Veranópolis. n. 9., dez. 2004. 184 p.
- KAUTSKY, K. **A questão agrária**. Porto: Portucalense, 1972. v. I e II.

- KOLLING, E. Alternância e formação universitária: o MST e o curso de pedagogia da terra. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002., p. 54-61.
- LAMBERT, D. A maison familiale rurale de Granit (em Québec, Canadá). In : UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002. p. 33-42.
- LANDRY, C. Grandeurs et misères des formations en alternance au Québec "pour quel développement ?". In: DEMOL, J.-N. ; PILON, J.-M. (Coords.). **Alternance, développement personnel et local**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1998, p. 67-77.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.
- LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1974, v. II.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LENINE, V. I. **Sobre educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977, v. I e II.
- _____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- LÖWY, M. **Marxismo e Teologia da Libertação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- MARTINS, J. de S. **Expropriação & violência**: a questão política no campo. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1982.
- MARTINS, M. D. **O Banco Mundial e a terra**. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola**: o MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.
- MARX, K. **O Capital**: o processo de produção do capital. São Paulo: Difel, v. 1. Livro 1. 1982.
- MELO, J. A. T. (Org.). **Reforma Agrária quando? CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 2006.
- MENEZES NETO, A. J. **Além da terra**: cooperativismo e trabalho na educação do MST. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.
- MESSNER, J. **La question social**. Madrid: Nuevas Gráficas, 1960.
- MORIGI, V. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- MST. **Caderno de Educação**, n. 13, Edição Especial. Dossiê MST – Escola. Documentos e Estudos – 1990/2001. Veranópolis: ITERRA, 2005. 263 p.
- 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. São Paulo: 1977. 204 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.
- PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola**: uma alternativa para o ensino rural. Rio de Janeiro, 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas – IESAE. 1978.
- PINEAU, G. Formações universitárias em alternância no Canadá e na França. In: UNEFAB. Vários Autores. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002. p. 62-73.
- RIBEIRO, M. Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância. In: ANPED-Sul. 6. 2006. Santa Maria: **Anal...** (CD-Rom). Santa Maria: UFSM, 2006a. 10 p.
- _____. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV. v. 4, n. 2. p. 441-546. set. 2006b.

_____. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17. São Paulo: Autores Associados; ANPED, p. 20-39, maio/ago., 2001.

_____. Dimensão pedagógica da violência na formação do trabalhador amazonense. **SOMANLU** - Revista de Estudos Amazônicos. Manaus: EDUA. n. 1, p. 55-80. 2004.

_____. **Educação Popular como construção coletiva dos Movimentos Sociais Populares, no Brasil**. 2007. In: II Simpósio Luso Brasileiro Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Florianópolis: UFSC, 2007. 15 p.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. In: XXIII Simpósio Brasileiro – V Congresso Luso Brasileiro – Colóquio Ibero-americano da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar – ANPAE. 2007. **Anais...** Porto Alegre, 2007. 16 p.

RIBEIRO, S. S.; BEGNAMI, J. B.; BARBOSA, W. (Orgs.). **Escola Família Agrícola**: prazer em conhecer, alegria em conviver. Belo Horizonte: AMEFA; CTA/ZM; Anchieta/ES, UNEFAB, 2002.

SANDRI, T. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento rural**: um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Reserva – Paraná. Ponta Grossa. 2004. 162 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2004.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego – formação: um bem universal? **Educação e Sociedade**, n. 67. Campinas: CEDES, p. 48-69, ago. 1999.

_____. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2002.

VIER, L. J. Educação que garanta a formação de agricultores. **Educação Rural**. Porto Alegre: FETAG/RS. n. 1. p. 11-12, set. 2005.

Recebido em 26.04.07

Aprovado em 20.02.08

Marlene Ribeiro, doutora em Educação, com pós-doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana efetuado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é professora titular em Filosofia da Educação da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; pesquisadora com apoio do CNPq; foi coordenadora do GT Trabalho e Educação, é membro do Comitê Científico da ANPED e líder do grupo de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.