Ana Paula Pacheco e Chaves

ANEXO AO PROCESSO Nº 430/2000 - CM

DEFESA DE TESE/DOUTORADO EM: 11/03/2004

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

"Educação e Desenvolvimento Social: Uma Análise de sua Relação em Três Experiências de Pedagogia da Alternância"

Volume 2

Marília
2004

Ana Paula Pacheco e Chaves

"EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: uma análise de sua relação em três experiências de pedagogia da alternância"

Volume 2

1410001582

T&a 1.582

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Cristiano C. Di Giorgi

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Marília
2004

UN001138135
370.807035

Nº cham. 370.19
C512e
v.2
Nº Tombo 1.582 v.2
Aquisição D
Preço R$ 5,00
Data 10/11/04
Proced. autor

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo *Serviço de Biblioteca da Documentação – UNESP MARÍLIA*

Chaves, Ana Paula Pacheco e
C512e Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências de pedagogia de alternância / Ana Paula Pacheco e Chaves. – Marília, 2004.
2 v. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2004
Bibliografia: f. 588-592
Orientador: Prof. Cristiano C. Di Giorgi

1. Educação experiencial 2. Educação rural 3. Desenvolvimento social 4. Pedagogia de alternância 5. Ensino médio I. Autor. II. Título.

CDD - 370.115

SUMÁRIO

VOLUME 1

1 INTRODUÇÃO 8
2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL 17
2.1 HISTÓRICO 17
2.2 PRINCÍPIOS 21
2.3 AS FERRAMENTAS 25
3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: REFERÊNCIAS TEÓRICAS 31
3.1 DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO 31
3.2 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 58
3.3 DESENVOLVIMENTO RURAL 60
3.4 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO 67
3.5 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO 71
4 METODOLOGIA DE PESQUISA 96
4.1 COLETA DE DADOS 98
4.1.1 COLETA DE DADOS COM ALUNOS 98
4.1.2 COLETA DE DADOS COM PROFESSORES 99
4.1.3 COLETA DE DADOS COM FAMÍLIAS 99
4.1.4 COLETA DE DADOS COM EX-ALUNOS 100
4.1.5 OBSERVAÇÃO DE AULAS 100
4.1.6 COLETA DE DADOS SOBRE A ESCOLA 101
4.1.7 DADOS SOBRE PARCERIAS 101
5 ESTUDO DE CASO 1 – RIACHO DE SANTANA, BA 104
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO 1 104
5.1.1 A REGIÃO 104
5.1.2 DADOS SOBRE A ESCOLA 105
5.1.3 AECOFABA: A MANTENEDORA DA ESCOLA 117
5.1.4 PERFIL DOS ALUNOS DA EFA DE RIACHO DE SANTANA 120
5.1.5 PERFIL DAS FAMÍLIAS VISITADAS 128
5.1.6 PERFIL DOS EX-ALUNOS VISITADOS 133
5.1.7 DADOS SOBRE A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA 137
5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO 1 186
5.2.1 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO RURAL 186
5.2.2 OS POTENCIAIS E DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 194
5.2.3 A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES DOS ALUNOS E A FORMAÇÃO DADA PELA EFA 214
5.2.4 AS MUDANÇAS E EFEITOS DA EDUCAÇÃO DA EFA NA FAMÍLIA E PROPRIEDADE 220
CAPITAL FÍSICO 224
INDICADORES 224
CAPITAL FINANCEIRO 226
INDICADORES 226
CAPITAL AMBIENTAL 229
INDICADORES 229
CAPITAL SOCIAL 231
INDICADORES (Associação) 231
INDICADORES (Alunos) 237
CAPITAL HUMANO 239
INDICADORES (Empregabilidade) 239
INDICADORES (Desenvolvimento de competências humanas e técnicas) 241
INDICADORES (Prática pedagógica e processo de aprendizado) 248
INDICADORES (Escola e mudança) 251
INDICADORES (Educação e satisfação de necessidades) 255
INDICADORES (Educação e ampliação das escolhas pessoais) 257

VOLUME 2

6 ESTUDO DE CASO 2 - FRIBURGO, RJ 261
6.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO 2 261

6.1.1 A REGIÃO 261
6.1.2 DADOS SOBRE A ESCOLA 262
6.1.3 IBELGA: A MANTENEDORA DA ESCOLA 269
6.1.4 PERFIL DOS ALUNOS DA EFA DE FRIBURGO 272
6.1.5 PERFIL DAS FAMÍLIAS VISITADAS 279
6.1.6 PERFIL DOS EX-ALUNOS VISITADOS 284
6.1.7 DADOS SOBRE A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA 2899
6.2 ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO 2 334
6.2.1 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO RURAL 334
6.2.2 OS POTENCIAIS E OS DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 343
6.2.3 A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES DOS ALUNOS E A FORMAÇÃO DADA PELA EFA 362
6.2.4 AS MUDANÇAS E EFEITOS DA EDUCAÇÃO DA EFA NA FAMÍLIA E NA PROPRIEDADE 368
CAPITAL FÍSICO 372
INDICADORES 373
CAPITAL FINANCEIRO 374
INDICADORES 374
CAPITAL AMBIENTAL 377
INDICADORES 378
CAPITAL SOCIAL 379
INDICADORES (Associação) 379
INDICADORES (Alunos) 382
CAPITAL HUMANO 384
INDICADORES (Empregabilidade) 384
INDICADORES (Desenvolvimento de competências humanas e técnicas) 385
INDICADORES (Prática pedagógica e processo de aprendizado) 391
INDICADORES (Escola e mudança) 393
INDICADORES (Educação e satisfação de necessidades) 396
INDICADORES (Educação e ampliação das escolhas pessoais) 399
7 ESTUDO DE CASO 3 - PACUÍ, AP 402
7.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO 3 402
7.1.1 A REGIÃO 402
7.1.2 DADOS SOBRE A ESCOLA 403
7.1.3 AFEFARP: A MANTENEDORA DA ESCOLA 414
7.1.4 PERFIL DOS ALUNOS DA EFA DO PACUÍ 417
7.1.5 PERFIL DAS FAMÍLIAS VISITADAS 428
7.1.6 PERFIL DOS EX-ALUNOS VISITADOS 434
7.1.7 DADOS SOBRE A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA 437
7.2 ANÁLISE DOS DADOS DO ESTUDO DE CASO 3 499
7.2.1 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO RURAL 499
7.2.2 OS POTENCIAIS E DESAFIOS DA APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 5066
7.2.3 A RELAÇÃO ENTRE AS NECESSIDADES DOS ALUNOS E A FORMAÇÃO DADA PELA EFA 519
7.2.4 AS MUDANÇAS E OS EFEITOS DA EDUCAÇÃO DA EFA NA FAMÍLIA E NA PROPRIEDADE 525
CAPITAL FÍSICO 525
INDICADORES 526
CAPITAL FINANCEIRO 527
INDICADORES 527
CAPITAL AMBIENTAL 529
INDICADORES 530
CAPITAL SOCIAL 532
INDICADORES (Associação) 532
INDICADORES (Alunos) 536
CAPITAL HUMANO 539
INDICADORES (Empregabilidade) 539
INDICADORES (Desenvolvimento de competências humanas e técnicas) 541
INDICADORES (Prática pedagógica e processo de aprendizado) 548
INDICADORES (Escola e mudança) 551
INDICADORES (Educação e satisfação de necessidades) 554
INDICADORES (Educação e ampliação das escolhas pessoais) 556
8 CONCLUSÃO 560
REFERÊNCIAS 588
ANEXOS 593

6.1.2 Dados sobre a escola

A "Fazenda Escola Rei Alberto I" foi fundada em 1994 através de um convênio firmado entre o IBELGA (Instituto Bélgica – Nova Friburgo) e uma ONG belga chamada DISOP. O então prefeito local conseguiu, através destas organizações, subsídios financeiros para estruturar a escola. É a única EFA de todo o movimento cuja origem não está ligada ao movimento da pedagogia da alternância no Brasil.

A EFA oferece o curso de técnico em agropecuária, com duração de três anos. As sessões de alternância em casa e na escola são de uma semana, mudança realizada a pedido dos pais, já que antes era quinzenal. A escola é associada à UNEFAB e tem uma associação de pais implantada e em funcionamento.

Está numa propriedade de 27 hectares utilizada também pela EFA de ensino fundamental. A estrutura física utilizada pela EFA de ensino médio conta com:

INFRA-ESTRUTURA BÁSICA	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES TÉCNICAS
SALÃO	CEDIDO PARA SECRETARIA DE TURISMO, COMUNIDADE, GRUPO DE JOVENS	MEEIROS USAM FAZENDA PARA PLANTAR
BIBLIOTECA	ABERTA DURANTE PERÍODO DE AULAS, SOB RESPONSABILIDADE DE PROFESSORES	ESTUFA
CASA TIPO APARTAMENTO	CEDIDA PARA IEF (INSTITUTO LIGADO AO MEIO AMBIENTE), ÓRGÃO QUE ESTÁ IMPLANTANDO CIRCUITO DE TURISMO DE 3 PICOS; PARCEIRO, OFERECE METADE DAS VAGAS DE SEUS CURSOS PARA ALUNOS DA ESCOLA	CAPRIL: CURSO DO SEBRAE REALIZADO, METADE DAS VAGAS OCUPADAS POR ALUNOS
POSTO MÉDICO	FUNCIONA ÀS SEXTAS FEIRAS, ATENDE MORADORES (MÉDICO DA FAMÍLIA)	
5 SALAS DE AULA SALA DE PROFESSORES SALA DA DIREÇÃO REFEITÓRIO		

COZINHA SALA DE COMPUTACÃO 2 DORMITORIOS 3 BANHEIROS MASCULINOS E FEMININOS	

Quadro 8 – EFA de Friburgo: Infra-estrutura da escola

O Ensino Médio foi introduzido a partir de 1998. Hoje estão matriculados 69 alunos. Desde 2001 formaram-se 43 alunos, cujas ocupações atuais são as seguintes:

Tabela 23 – Ocupações dos ex-alunos de Friburgo

OCUPAÇÕES DOS EX-ALUNOS[41]	%
TRABALHAM NA PROPRIEDADE	11
TRABALHAM NO PROJETO PROFISSIONAL ELABORADO	16
TRABALHAM EM EMPRESAS AGROPECUÁRIAS	5
PRESTAM ASSISTÊNCIA TÉCNICA	47
ATIVIDADE PROFISSIONAL DESCONHECIDA/INEXISTENTE	5
ESTÃO FAZENDO FACULDADE	16
TOTAL	*100*
PERMANECERAM NA ZONA RURAL	*80*

Desde 2000, apenas dois alunos saíram da escola antes de concluir o curso. Um por problemas familiares e outro por ter mudado de país.

A escola atende hoje 4 municípios da região num raio de 100 km. A distância média entre a casa dos alunos e a escola é de 20 km, sendo que o que mora mais próximo está a 1km de distância e o mais distante, a 62 km.

Nessa escola, a matrícula dos alunos é feita através do Estado. Uma entrevista é realizada com o aluno, cujo perfil tem que obedecer aos pré-requisitos de viver na zona rural e querer trabalhar na zona rural. No ato da matrícula são realizadas entrevistas também com os pais dos alunos, na qual são passadas informações sobre o funcionamento da escola e sua

[41] Os dados foram fornecidos pelo IBELGA e estão sistematizados de forma a juntar categorias completamente diferentes, provocando indefinições, por exemplo sobre quantos estão empregados ou quantos vivem no meio rural (fez-se esse cálculo considerando os que trabalham em ocupações rurais). Foram fornecidas apenas porcentagens, então tampouco se sabe elas foram repetidas ao indicar os alunos que trabalham no projeto são os mesmos que estão em sua propriedade.

unesp

pedagogia. Os pais respondem a um questionário para certificação de que compreendem o sistema da escola e então assinam, mostrando-se cientes disso.

O custo por aluno é cerca de R$ 70,00 por mês, sendo que a contribuição dos pais é de R$ 30,00 mensais e, assistematicamente, de alimentos produzidos na propriedade familiar. Apenas dois dos 21 alunos entrevistados têm custos com transporte, variável entre R$ 5,00 e R$ 10,00 por semana.

À época da pesquisa, trabalhavam nessa EFA quatro professores do ensino técnico e cinco professores do núcleo comum. Os salários de dois destes professores estavam sendo pagos pelos pais, já que a contratação pelo Estado estava tornando difícil o processo de ensino na escola. Os outros são pagos pelo Estado. Todos os professores da escola que ministram o ensino médio têm o terceiro grau completo. A formação em pedagogia da alternância não tem sido dada de forma regular, principalmente devido a dificuldade de contratação e tempo destes professores. O que sabem sobre a pedagogia é aquilo que conseguem captar durante seu período de aulas dentro da escola, informações passadas pelas pessoas que lá estão há mais tempo e que estão mais ligadas ao movimento da pedagogia.

As visitas às famílias são feitas por um ou dois professores designados, durante a semana em que a turma visitada está em casa. É uma atividade feita esporadicamente, de acordo com a possibilidade dos professores.

O ensino médio contava com um diretor e uma secretária, além de dois auxiliares cedidos pela prefeitura para o ensino fundamental, mas que também ajudavam na parte administrativa do ensino médio. A escola conta com o serviço de um servente e três cozinheiras, sendo uma cedida pelo estado e as outras duas pela prefeitura, por meio período. A fazenda em que a escola está inserida é administrada por uma pessoa contratada que tem pouco ou nenhum vínculo com a parte pedagógica da escola. Todas as pessoas que trabalham na escola vivem próximas, sendo que a maioria da equipe docente mora na cidade.

unesp

Seguindo a concepção de monitores, conforme atribuída aos educadores da Bahia, a escola de Friburgo não conta efetivamente com monitores porque não há atividades características da pedagogia: não há o regime de internato, não há atividades de campo e poucas são as visitas às famílias. Os professores permanecem na escola apenas durante o período em que ministram suas disciplinas.

Com os pais, são realizadas reuniões quando há necessidade de mobilização ou organização das famílias para algum tipo de atividade relacionada à escola. Em geral, dizem os pais, têm sido atividades para conseguir fundos e formas para contratação de professores – organização de festas, atividades comunitárias, etc.

O projeto político-pedagógico dessa EFA é muito mais sucinto e menos detalhado do que o da escola baiana. Ele conta um pouco sobre a história da escola, coloca os objetivos, as diretrizes, a aplicação dos instrumentos da pedagogia e menciona algumas estratégias para consecução de seus objetivos. Não traz quaisquer informações sobre a associação de pais e termina delineando atividades para integração entre escola e comunidade.

Os objetivos desta EFA são idênticos aos presentes no projeto político pedagógico da Bahia, aos quais foram acrescentados mais cinco itens (em itálico):

- desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando a aceleração do desenvolvimento do meio rural, sem perder os seu valores históricos e culturais;
- oferecer ao meio rural uma liderança motivada e devidamente preparada para que possa estimular e orientar o desenvolvimento técnico em geral e o comunitário, em particular;
- reduzir o êxodo rural;
- fortalecer a pequena propriedade da região;
- difundir novas tecnologias;

unesp

- valorizar o homem e a mulher do campo;
- incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos;
- desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores;
- tornar o jovem sujeito da sua própria história;
- *ser um centro de orientação e formação de jovens da zona rural;*
- *ser uma escola dos agricultores para os agricultores;*
- *ser fruto de uma pedagogia de ação e reflexão que utiliza a alternância na família como estrutura fundamental [...] com a idéia de fazer da propriedade uma extensão da unidade educacional;*
- *organizar com a associação das famílias, profissionais e entidades afins, a promoção e o desenvolvimento integral da pessoa humana no meio rural, através da formação e exercício da solidariedade, definindo com elas as diretrizes administrativas para cada período letivo;*
- *promover pela pedagogia da alternância e formação do jovem rural, abrangendo os aspectos profissional e intelectual, humano e social, ético e espiritual.*

Logo são apresentadas as diretrizes "filosófico-pedagógicas", que afirmam que a escola, como "centro de formação", baseia-se em quatro pilares:

a) A responsabilidade das famílias e instituições do meio rural organizadas em **associações.**

b) A formação por **alternância** entre o meio sócio-profissional e a escola (tempo integral de formação com descontinuidade de atividades).

c) Uma **formação integral da pessoa**, através de uma metodologia que estimula o jovem a ser o autor de sua própria formação.

d) Uma dinâmica de **desenvolvimento local**. O meio rural é agente da formação ao mesmo tempo que acolhe as suas iniciativas e dinamismo.

Nessa parte do documento são citados os elementos que "a pedagogia da alternância utiliza":

- Períodos combinados de participação do alunado na família, em estágios e na escola;
- reflexão sobre o meio rural;
- participação efetiva das atividades, na escola, na família e a comunidade;
- experimentação dos conhecimentos;
- socialização;
- partilha de experiências que são, com a família e a comunidade, peças chave no trabalho da alternância.

Nessa escola, o ensino médio e o profissionalizante são concomitantes. O ano letivo está composto por 20 sessões, 10 na escola e 10 na família ou comunidade.

Durante o período de estadia na escola os alunos começavam as atividades do dia às 08:00 da manhã e encerravam às 16:30 horas. O dia na escola estava composto exclusivamente de aulas em sala, com 15 minutos dedicados a tarefas práticas, que eram apenas a limpeza e organização das salas da escola antes da saída dos alunos.

Durante a época em que estive lá, os serões não estavam sendo realizados tampouco, assim como as aulas de educação física e artes plásticas (só para o primeiro ano). A manhã começava sempre com alguma oração conduzida por um docente – embora tenham me dito que muitas vezes os alunos são os responsáveis. Também nessa escola a maioria dos alunos é católica, mas a religião não está tão vinculada à vida comunitária como no caso da Bahia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A cópia da matriz curricular foi fornecida pela escola e homologada no ano de 1999.

- Número de sessões: 20
- Número de dias letivos na sessão: 11
- Dias letivos anuais: não consta no documento utilizado

Tabela 24 – Matriz curricular do Ensino Médio Técnico de Friburgo

BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	TOTAL
Linguagem, códigos e suas tecnologias	Português e literatura brasileira	380
	Língua estrangeira	120
	Educação física	120
	Educação artística	40
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	180
	Química	180
	Biologia e programa de saúde	240
	Matemática	300
Ciências humanas e suas tecnologias	História	150
	Geografia	150
	Formação humana/filosofia	90
	Sociologia e extensão rural	40
	Manejo e conservação do solo	120
	Informática	40
	Serões de estudo	60
	Práticas na família/comunidade	300
	SUBTOTAL	**2510**
PARTE DIVERSIFICADA	DISCIPLINAS	TOTAL
	Desenho e topografia	120
	Administração e economia rural	120
	Agricultura	170
	Zootecnia	150
	Construções e instalações	60
	Irrigação e drenagem	60
	Culturas	100
	Criações	120
	Prática na propriedade/comunidade	160
	Projeto profissional	340
	SUBTOTAL	**1400**

unesp

ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ATIVIDADES	TOTAL
	Estágio supervisionado	360
TOTAL		**4270**

As atividades dos alunos durante o dia seguia o cronograma a seguir:

RIO DE JANEIRO	
08:00	COMEÇAM AS AULAS
09:30	INTERVALO
09:45	AULA
12:00	ALMOÇO
13:00	AULA
14:30	INTERVALO
14:45	AULA
16:15	TAREFAS PRÁTICAS
16:30	RETORNO À CASA

Quadro 9 – EFA de Friburgo: Atividades diárias dos alunos

6.1.3 IBELGA: A mantenedora da escola

O IBELGA, uma instituição de origem belga com sede em Nova Friburgo, foi fundado em 1990. Hoje o IBELGA coordena mais duas EFAs, uma de produção de flores e outra de ensino fundamental com foco em agricultura e agropecuária. Está sendo montada uma quarta escola com foco em reflorestamento. O IBELGA é subsidiado por capital belga e pelo relato de pessoas da escola dedica-se à projetos de educação no meio rural. A instituição conta com uma equipe na qual há uma assessora pedagógica responsável por ajudar as escolas. Apesar de exercer as funções de uma associação regional, o IBELGA não tem esta constituição, nem legalmente, nem estruturalmente, porque em seu quadro não há representantes das escolas e suas comunidades.

Ter em mãos o controle das escolas (a escola tem pouquíssimos dados sobre seus custos, informações de ex-alunos, etc.; tudo está no IBELGA), auxiliá-las em suas

dificuldades, e conseguir os contatos com parceiros, para os quais envia projetos, são indicações de que o IBELGA tem sido muito eficiente em sua atuação administrativa, ocupando porém o lugar que caberia à associação dos pais – é ela que tem que ter a função de mantenedora da escola. Desconheço como tem sido a relação entre o IBELGA e a associação de pais, quanto há de diálogo e interação entre as duas instituições. Pelo que me foi colocado nas entrevistas, a associação dos pais acaba funcionando como um ponto de apoio entre o IBELGA e a comunidade, com grande capacidade de mobilização (vide o fato de conseguirem subsidiar a contratação dos professores), mas tenho dúvidas quanto à sua intervenção nas tomadas de decisão e administração da escola. Para a comunidade em geral, incluindo alunos, e famílias, a EFA é do IBELGA.

Nos últimos cinco anos, estas foram as parcerias mais significativas para a escola de ensino médio, colocadas abaixo a título de ilustração:

Tabela 25 – Parcerias feitas pela mantenedora da escola

PARCERIA	BENEFÍCIOS	VALOR
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	CONVÊNIO PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES, TÉCNICOS E UMA MERENDEIRA	32.643,73
EMATER E PESAGRO	ESTÁGIOS PARA OS ALUNOS E REALIZAÇÃO DE TRABALHOS EM PARCERIA COM ALUNOS E COMUNIDADE	-
SEBRAE	CONVÊNIO PARA REALIZAÇÃO DE DOIS CURSOS	*
FACULDADE DE FILOSOFIA SANTA DOROTÉIA	CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA (COM CERTIFICAÇÃO) COMO PARTE DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	*
ASSOCIAÇÃO DE PAIS	CONTRIBUIÇÃO DAS FAMÍLIAS E EVENTOS PARA ARRECADAÇÃO DE DINHEIRO E PAGAMENTO DE PROFESSORES QUE NÃO FORAM CONTRATADOS PELA SECRETARIA DE ESTADO	18.660,63
VITAE	EQUIPAMENTOS PARA LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E BIBLIOTECA	*
SIMFR	SUBSÍDIO EM DINHEIRO PARA ESTRUTURAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA, FORMAÇÃO DE MONITORES E CUSTOS DE MANUTENÇÃO	*

Segundo o que me foi colocado pela pessoa entrevistada (assessora pedagógica e informações adicionais com a secretária do IBELGA), os contatos para obtenção de parceiras

* Dados não fornecidos

unesp

têm sido feitos diretamente pelo IBELGA, a não ser no caso da relação com a prefeitura local (parceira para ensino fundamental): "quando é mais perto, os pais participam".

O objetivo principal das parcerias tem sido viabilizar a continuidade da escola, arcando com custos de manutenção e principalmente pagamento de professores. Uma observação a ser feita é que no ano seguinte ao desta pesquisa, a escola iria passar para as mãos do Estado, caracterizando-se como escola estadual. Isso significa que a contratação dos professores e a entrada dos alunos seriam feitas de acordo com as normas de uma escola estadual. Não se sabia ao certo como seria garantido o direito da associação de tomar decisões com respeito à escola. O que definitivamente já se sabia, é que "não vai ter mais o monitor, vamos chamar de educadores os que vão fazer a correção do P.E., participar das reuniões, fazer o acompanhamento do projeto profissional e interdisciplinaridade". Mas, uma vez que a carga horária destes professores é determinada por contrato e hora aula típicos de escolas estaduais, restam ainda as dúvidas de como garantir que esse professores façam, dentro do período de contratação, as atividades que acontecem fora de sala de aula.

Quanto a resultados gerados pelas parcerias, um que sem dúvida chama atenção é a variedade de parcerias que contribuem para uma ampliação da rede de contatos entre a escola, governo e instituições privadas, gerando para os alunos oportunidades interessantes. Uma delas, é o curso para turismo ecológico realizado na escola, garantindo vaga para alunos interessados. Esta escola tem contato com inúmeras empresas na região, de características variadas (turismo, agropecuária, agroindústria, comércio de produtos rurais) que garantem estágios para os alunos da escola, já contribuindo também para divulgação da escola como excelente formadora. Esses reflexos estão sendo sentidos, principalmente, pelos ex-alunos e pelos alunos que estavam se formando à época da pesquisa.

Para a comunidade, a escola tem representado uma oportunidade de educação profissionalizante para as famílias interessadas em permanecer no meio rural. É importante

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

notar que, apesar da proximidade e grande número de escolas de ensino médio em Nova Friburgo, a presença desta escola no meio rural para os pais significa a possibilidade de contar com o trabalho dos filhos na propriedade, a valorização de seu meio, e também a oportunidade de estar próximo ao estabelecimento de ensino. Ouvi repetidas vezes, em entrevistas, como a escola é considerada boa por não ter casos de uso de drogas, bebidas e cigarros. Há também uma visão de que se "economiza" enquanto o filho está na escola.[42]

Em relação aos resultados observados na comunidade, fala-se muito do controle maior de uso de agrotóxicos e das oportunidades de emprego e projetos produtivos nas propriedades que têm surgido em função da escola.

É interessante observar que a SIMFR, hoje grande parceira do movimento de pedagogia da alternância, veio para o movimento da pedagogia da alternância no Brasil através desta escola. Vale notar também que a parceria desta escola com a VITAE foi fruto da inserção da escola na rede nacional. Estes são exemplos de como os dois maiores parceiros da pedagogia da alternância no Brasil hoje acabam adquirindo uma dimensão de apoio magna em função da estruturação de uma rede de contatos eficiente.

6.1.4 Perfil dos alunos da EFA de Friburgo

Em Friburgo, a pesquisa foi realizada com 21 alunos do terceiro ano do ensino médio, sendo oito do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A idade média dos alunos é de 18 anos. Há quatro alunos com 16 anos e um aluno mais velho apenas, com 19 anos.

[42] Cabe ressaltar que a contribuição dos pais para uma EFA justamente representa o valor que seria gasto em casa com esse filho. Esse é um fator importante para criar nas famílias o sentido e a consciência de responsabilidade e contribuição dos pais para a educação dos filhos, mas em muitos casos é ignorado nesse âmbito. Uma das razões é que possivelmente seja muito menos custoso para os pais bancar essa contribuição do que arcar com custos de uma educação no meio urbano e essa é a evidência que acaba sendo preponderante. No caso desta EFA, é difícil dizer se há essa diferença, uma vez que o transporte é gratuito e o custo de uma escola pública seria também.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Os alunos todos são da região, vindos de sete comunidades/bairros diferentes. Os dois alunos que moram mais longe da escola estão a 62km. de distância.

Tabela 26 – Perfil dos alunos de Friburgo: Distância casa/escola

DISTÂNCIA CASA/ESCOLA	
ATÉ 10 KM	10
DE 11 A 30 KM	9
62 KM	2
TOTAL	*21*

Diferente da situação baiana, o número de alunos com propriedades é menor. Nessa escola, dez alunos são de famílias com propriedades rurais, seis moram em propriedades rurais, mas não tem qualquer atividade produtiva nela (três são caseiros), e os outros cinco são arrendatários, parceiros e meeiros. Surpreende o fato de seis dos alunos que têm propriedade não saberem seu tamanho. Os quatro que colocaram o tamanho da propriedade indicaram ter de três a 34 hectares (3, 10, 13 e 34 ha.).

Tabela 27 – Perfil dos alunos de Friburgo: Relação com a terra

PROPRIEDADE RURAL		TAMANHO DA PROPRIEDADE	
TEM	10	DE 1 A 20 HECTARES	3
NÃO TEM	11	DE 21 A 50 HECTARES	1
SÃO ARRENDATÁRIOS, PARCEIROS OU MEEIROS	5	NÃO SABE	6
TOTAL	*26*	*TOTAL*	*10*

A renda familiar da maioria dos alunos varia entre um e quatro salários mínimos. Apenas dois alunos indicaram ter uma renda familiar maior que quatro salários. A faixa de renda preponderante é entre dois e três salários. O salário mínimo na época da pesquisa era de R$ 200,00. É interessante observar que esses valores se assemelham aos valores de renda das famílias de alunos da EFA da Bahia, mas o que muda muito é a renda *per capita*, que no Rio de Janeiro é mais alta.

unesp

Segundo os dados fornecidos pelos alunos, quinze dentre as 21 famílias têm uma outra renda que não a da produção agropecuária, advinda de outros empregos (agente de saúde, professores, funcionários da prefeitura, emprego doméstico, merendeira, vigia, comércio), prestação de serviços (diarista, costura), ou negócios próprios (frete, loja de produtos agrícolas, aluguel, motorista). Outra fonte de renda para uma família é a aposentadoria.

Tabela 28 – Perfil dos alunos de Friburgo: Renda familiar e renda *per capita*

RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS		**RENDA PER CAPITA**	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	2	ATÉ 25% DO SALÁRIO MÍNIMO (R$50,00)	1
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	3	ATÉ 40% DO SALÁRIO (R$80,00)	6
ENTRE 2 E 3 SALÁRIOS	8	ATÉ 50% DO SALÁRIO (R$100,00)	2
ENTRE 3 E 4 SALÁRIOS	6	ATÉ 75% DO SALÁRIO (R$150,00)	8
ENTRE 4 E 5 SALÁRIOS	2	ATÉ 1 SALÁRIO (R$200,00)	1
TOTAL	*21*	ATÉ 1,5 SALÁRIOS (R$300,00)	3
		TOTAL	*21*

Tabela 29 – Perfil dos alunos de Friburgo: Origem da renda familiar

ORIGEM DA RENDA FAMILIAR	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DA PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	6
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA EXTRA	7
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DE OUTRO SETOR QUE NÃO O DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	8
TOTAL	*21*
PLURALIDADE DE FONTES DE RENDA	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE UMA FONTE ALÉM DO RURAL	4
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE DUAS FONTES DIFERENTES ALÉM DO RURAL	3
TOTAL	*7*
TIPOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	
APOSENTADORIA	1
EMPREGO OU SERVIÇOS	11
NEGÓCIOS PRÓPRIOS	7
TOTAL	19

As atividades realizadas nas propriedades dos alunos são predominantemente cultivo de olerícolas (tomate, salsão, beterraba, brócolis, couve-flor, batata, cenoura), criação de galinhas para comercialização de ovos e carne, produção de gado para consumo e venda do leite, criação de suínos, apicultura e um pouco de lavoura. Duas das famílias dedicam-se à produção de geléias e fabricação de caixas de madeira para produtos agrícolas.

unesp

Tabela 30 – Perfil dos alunos de Friburgo: Atividades Produtivas realizadas nas propriedades dos alunos (incluindo meeiros e parceiros)

CULTURAS*		CRIAÇÕES E ATIVIDADES PRODUTIVAS *	
OLERÍCOLAS/HORTICULTURA (não especificou)	6	APICULTURA	1
LAVOURA	2	AVICULTURA	5
BATATA	2	BOVINOCULTURA	2
BETERRABA	1	EQUINOCULTURA	1
BRÓCOLIS	1	PISCICULTURA	1
CENOURA	1	SUINOCULTURA	1
COUVE-FLOR	3	PRODUÇÃO DE GELÉIAS	1
ERVILHA	1	PRODUÇÃO DE CAIXAS DE MADEIRA	1
FEIJÃO	2	* os números indicam o número de vezes em que aquele item foi mencionado pelos alunos	
JILÓ	1		
MILHO	1		
REPOLHO	1		
SALSA	1		
TOMATE	3		

O significado de desenvolvimento rural para os alunos engloba oito categorias diferentes: aumento ou diversificação de produção rural e proteção do meio ambiente são as mais mencionadas. Em seguida vem a melhoria de condições de vida e de trabalho junto com uso e implantação de tecnologia. Geração de renda a partir da propriedade e fixação do homem no campo vem a seguir, sendo que o uso/aquisição de informação foi mencionado por um aluno.

Tabela 31 – Perfil dos alunos de Friburgo: Significado de Desenvolvimento Rural para os alunos

DESENVOLVIMENTO RURAL É...		
1.	PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE	8
2.	MELHORIA, AUMENTO, DIVERSIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO/AUMENTO DE PRODUTIVIDADE AGRÍCOLA	8
3.	TECNOLOGIA/TÉCNICAS DE TRABALHO (USO, APLICAÇÃO E APRENDIZADO DE NOVAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NO CAMPO)	7
4.	MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA (MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO, MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA, VIDA MAIS DIGNA, MELHOR QUALIDADE DE VIDA)	7
5.	GERAÇÃO DE RENDA (PARA A FAMÍLIA)	4
6.	PERMANÊNCIA NA ZONA RURAL/NÃO EXISTIR ÊXODO RURAL	3
7.	VALORIZAÇÃO DO MEIO RURAL	2
8.	CONSCIENTIZAÇÃO/INFORMAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO	1

unesp

A conversa com os alunos sobre o seu futuro tinha como objetivo levantar quais os desejos e necessidades que eles projetam ao falar de seu ideal de vida num futuro relativamente próximo. De início esse levantamento foi feito de forma individual, onde os alunos tinham que responder a quatro perguntas. Supondo-se que aquela fosse a mesma data do dia em que estávamos, só que do ano 2007: Onde você está? Quem é você? O que está fazendo? O que tem?. Depois deste exercício conversei com o grupo todo sobre o tema do futuro. Os resultados estão relatados abaixo no quadro.

Na conversa que se seguiu ao exercício de responder às perguntas individualmente, 15 dentre os 21 alunos presentes querem permanecer na zona rural; dois querem ir para a cidade; quatro ainda não se decidiram. 13 têm o desejo de fazer faculdade. Vinte querem ser profissionais autônomos ou empresários. Dentre os 11 alunos que querem ter ou estar em propriedades rurais, oito querem administrar uma propriedade rural e três dizem querer um emprego em propriedade rural.

Outra informação interessante que obtive com estes alunos foi a indicação de que todos pretendem ter uma renda mensal familiar em torno de R$ 1.500,00, o que significa no mínimo o dobro da renda familiar da maioria.

Tabela 32 – Perfil dos alunos de Friburgo: Visão de futuro ideal

EM SETEMBRO DE 2007...	
ONDE VOCÊ ESTÁ?	
REFERÊNCIA A LOCAL	**14**
NO MEIO RURAL	5
NA CIDADE/LUGAR DE ORIGEM	4
EM MINHA CASA	3
NA CAPITAL DO ESTADO	2
REFERÊNCIA A TRABALHO	**2**
NO MEU ESCRITÓRIO	1
NO LOCAL DE TRABALHO	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**5**
NA FACULDADE	5
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	**1**
COM A MINHA FAMÍLIA	1
OUTRAS REFERÊNCIAS	**5**

EM UM NOVO ANO	1
ESTOU BEM AS DIFICULDADES DE PASSARAM	2
QUERENDO SEMPRE O MELHOR	1
AJUDANDO AS PESSOAS PASSANDO O QUE APRENDI	1
QUEM É VOCÊ?	
REFERÊNCIA AO TIPO DE PROFISSIONAL OU TRABALHO	**10**
TÉCNICO AGRÍCOLA	2
EMPRESÁRIO	1
PROFISSIONAL COMPETENTE TRABALHANDO POR UM MUNDO MELHOR	1
ZOOTECNISTA BEM SUCEDIDO	1
AGRICULTOR BEM SUCEDIDO	1
MICROEMPRESÁRIA BEM SUCEDIDA QUE CONSEGUIU VENCER NA VIDA COM SUOR DO TRABALHO	1
TENENTE DO CORPO DE BOMBEIROS	1
ADMINISTRADOR DE GADO DA PRÓPRIA FAZENDA	1
AGRÔNOMA FORMADA FELIZ E COM VÁRIAS OPORTUNIDADES DE TRABALHO	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**5**
ESTUDANTE DE MEDICINA COM A CONVICÇÃO DE MELHORAR AS CONDIÇÕES DE VIDA DAQUELES QUE PRECISAM DE MIM	1
UMA MERA ESTUDANTE TENTANDO CONSTRUIR O FUTURO QUE SEMPRE SONHOU, REALIZANDO UM BOM TRABALHO	1
UMA PESSOA EM BUSCA DE CONHECIMENTO	2
A MESMA PESSOA COM UMA EVOLUÇÃO ESCOLAR MELHOR	1
REFERÊNCIA AO TIPO DE PESSOA	**7**
APENAS UMA PESSOA NO MUNDO	1
A MESMA PESSOA	1
UM SER QUE NÃO SABE DE ONDE VEIO NEM PARA ONDE VAI	1
UMA PESSOA CAPACITADA QUE LUTA PARA TER UM FUTURO MELHOR	1
UM SER HUMANO MELHOR DESENVOLVIDO	1
UMA PESSOA COM MAIORES RESPONSABILIDADES	2
REFERÊNCIA A LUGAR	**1**
UM MORADOR DE DETERMINADA LOCALIDADE	1
O QUE ESTÁ FAZENDO?	
REFERÊNCIA A PROFISSÃO OU TRABALHO	**12**
TRABALHANDO	6
ATUANDO NO MERCADO DE TRABALHO OBTIDO COM ESTUDO	1
TRABALHANDO COMO TÉCNICA	1
ADMINISTRANDO MEUS BENS/O QUE CONQUISTEI	2
TRABALHANDO PARA O MELHORAMENTO DA FAZENDA	1
VETERINÁRIO	1
REFERÊNCIA A TRABALHO JUNTO À COMUNIDADE/FAMÍLIA	**4**
TRABALHANDO NO MEIO RURAL AUXILIANDO PRODUTORES	1
AUXILIANDO A COMUNIDADE A PRODUZIR BEM	1
AJUDANDO MINHA FAMÍLIA	1
LUTO PARA UMA VIDA MELHOR DOS ANIMAIS E SERES HUMANOS	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**6**
APRENDENDO, ADQUIRINDO CONHECIMENTO	1
FAZENDO FACULDADE DE VETERINÁRIA	2
FAZENDO FACULDADE DE AGRONOMIA	1

ESTUDANDO	1
TENHO FUNCIONÁRIOS QUE CONFIO E QUE PASSARAM PELO IBELGA	1
REFERÊNCIA A VIDA PESSOAL	**6**
LUTANDO PARA VENCER AS DIFICULDADES	1
TRABALHANDO/LUTANDO PARA ALCANÇAR OS MEUS IDEAIS	2
PARTICIPANDO DE CAMPEONATO DE MOTOCROSS NO FIM DE SEMANA	1
ESCREVENDO MEU FUTURO	1
TENTANDO LEMBRAR QUEM SOU EU	1
O QUE VOCÊ TEM?	
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS E FÍSICOS	**19**
❑ CASA	7
❑ CARRO	4
❑ MOTO	1
❑ CAMINHÃO	1
❑ TERRA	1
❑ PROPRIEDADE/FAZENDA	1
❑ O NECESSÁRIO PARA MINHA EXISTÊNCIA/SOBREVIVÊNCIA	3
❑ ÁGUA	1
REFERÊNCIA A FAMÍLIA E RELAÇÕES SOCIAIS	**7**
❑ FAMÍLIA (QUE ME APÓIA E QUE AJUDO, PARA ME ACONSELHAR COM SUA EXPERIÊNCIA DE VIDA)	5
❑ MEEIROS	1
❑ AMIGOS, NAMORADA	1
REFERÊNCIA A TRABALHO	**10**
❑ UMA MICROEMPRESA	1
❑ TRABALHO PARA REALIZAR	2
❑ EMPREGO	5
❑ UMA PANIFICADORA DE CREDIBILIDADE	1
❑ UMA PEQUENA PRODUÇÃO DE GADO LEITEIRO	1
REFERÊNCIA A VALORES HUMANOS E DE BEM ESTAR SUBJETIVO	**17**
❑ FORÇA DE VONTADE	2
❑ FORÇA DE VONTADE PARA AJUDAR OS QUE PRECISAM	1
❑ DEUS/DEUS EM MEU CORAÇÃO	4
❑ FELICIDADE	1
❑ UMA VIDA MAIS DESENVOLVIDA E SATISFATÓRIA	1
❑ SAÚDE	1
❑ PAZ	1
❑ SATISFAÇÃO PESSOAL	1
❑ CAPACIDADE DE IR ATRÁS DO MEU IDEAL	1
❑ AMOR	1
❑ SOLIDARIEDADE	1
❑ CORAGEM	1
❑ RESPONSABILIDADE	1

unesp

Tabela 33 – Perfil dos alunos de Friburgo: Necessidades e satisfatores dos alunos: o que preciso para ser feliz/me realizar?

REFERÊNCIA A TRABALHO	**1**
❑ TER EMPREGO	
❑ TER TRABALHO	
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	**4**
❑ TER FAMÍLIA (1)	
❑ ESTAR COM A FAMÍLIA (3)	
REFERÊNCIA A AMIZADE	**4**
❑ FAZER AMIGOS	
REFERÊNCIA A VALORES HUMANOS	**2**
❑ SER FELIZ	
❑ SER PERSISTENTE (2)	
REFERÊNCIA A VALORES SOCIAIS	**1**
❑ TER UNIÃO	
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**7**
❑ EDUCAÇÃO (5)	
❑ TER CONHECIMENTO (2)	
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS	**0**
❑ TER DINHEIRO	
❑ TER BENS MATERIAIS	
REFERÊNCIA AO MEIO AMBIENTE	**2**
❑ PRESERVAR A NATUREZA	
REFERÊNCIA A BEM ESTAR SUBJETIVO	**1**
❑ TER PAZ	
❑ TER AMOR	
❑ TER DEUS	
❑ TER LAZER (1)	
❑ TER DIVERSÃO	
❑ TER SAÚDE	
❑ FAZER AMOR	
❑ FAZER SEXO	
❑ ESTAR COM SORTE	

OBS: Os números na segunda coluna indicam quantas das 5 bolinhas adesivas entregues para cada um dos quatro grupos (20 bolinhas no total) foram colocadas em cada item para se avaliar o papel da escola no preenchimento daquela necessidade ou satisfação levantada. Entre parênteses estão os números de bolinhas dos elementos que considerei relevante identificar dentro de cada categoria. Os alunos acrescentaram duas bolinhas às fornecidas, portanto o número total é de 22.

6.1.5 Perfil das famílias visitadas

Durante minha estadia na EFA de Friburgo, tive oportunidade de visitar sete famílias de diferentes comunidades rurais próximas à escola. As visitas tinham duração de cerca de uma hora e meia a duas horas, com entrevistas e visita à propriedade.

Resumindo o que foi observado nessas propriedades, temos sete famílias com o perfil muito próximo ao descrito pelos alunos. A renda mensal (uma pessoa não soube dizer qual era) é um pouco mais alta do que as mencionadas pelos alunos: de três a quatro salários, sendo que três famílias chegam a ter uma renda mensal de cinco salários. A renda *per capita* destas famílias gira em torno de um e meio a dois salários mínimos. Apenas duas das sete famílias não tem outra fonte de renda, sendo que as demais contam com: bolsa da universidade da filha, renda de bar e mercearia, aposentadoria, trabalho de meeiro para outra pessoa e motorista de ônibus.

Tabela 34 – Perfil das famílias de Friburgo: renda mensal e *per capita* (SALÁRIO MÍNIMO: R$200,00)

RENDA MENSAL		**RENDA *PER CAPITA***	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	0	ATÉ 25% DO SALÁRIO MÍNIMO (R$50,00)	0
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	0	ATÉ 40% DO SALÁRIO (R$80,00)	0
ENTRE 2 E 3 SALÁRIOS	0	ATÉ 50% DO SALÁRIO (R$100,00)	0
ENTRE 3 E 4 SALÁRIOS	4	ATÉ 75% DO SALÁRIO (R$150,00)	0
ENTRE 4 E 5 SALÁRIOS	2	ATÉ 1 SALÁRIO (R$200,00)	5
NÃO SABE	1	ATÉ 1,5 SALÁRIOS (R$300,00)	1
TOTAL	*7*	*TOTAL (menos um que não sabe renda)*	*6*

Tabela 35 – Perfil das famílias de Friburgo: atividades geradoras de renda

ATIVIDADES GERADORAS DE RENDA	**NÚMERO DE FAMÍLIAS**
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DA PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	2
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA EXTRA	5
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DE OUTRO SETOR QUE NÃO O DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	0
TOTAL	*7*
TIPO DE RENDA EXTRA	
APOSENTADORIA	1
BOLSA (UNIVERSIDADE)	1
EMPREGO (MEEIRO, MOTORISTA)	3
NEGÓCIOS PRÓPRIOS (BAR/MERCEARIA)	1
ORIGEM DA RENDA	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE UMA FONTE ALÉM DO RURAL	4
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE DUAS OU MAIS FONTES DIFERENTES ALÉM DO RURAL	1
TOTAL	*5*

Tabela 36 – Perfil das famílias de Friburgo: número de filhos, quantos e onde estudam.

NÚMERO FILHOS		QUANTOS ESTUDAM		ONDE	
2 FILHOS	2	0 FILHOS	1	EFA DE ENSINO FUNDAMENTAL	7
3 FILHOS	3	2 FILHOS	4	EFA DE ENSINO MÉDIO	6
4 FILHOS	1	3 FILHOS	1	FACULDADE	1
5 FILHOS	1	4 FILHOS	1	*TOTAL*	*14*
TOTAL	7	*TOTAL*	*7*		

*A família entrevistada que não tem filhos estudando teve um filho no ensino médio da EFA.

Das sete famílias, duas já tiveram experiência de uso de crédito, sendo apenas uma para produção rural, conseguido através da cooperativa de crédito local, para investimento em pastagem. Suas propriedades rurais têm no máximo 60 hectares, com ocupação quase integral, com uma exceção, cuja ocupação é de 38% da propriedade. Cinco das sete propriedades têm ainda uma pequena parcela de matas naturais.

Esse é o único dentre os três casos onde cinco das sete famílias trabalha em parceria com meeiros ou diaristas e quatro dos sete produtores têm registro de produtor.

Tabela 37 – Perfil das famílias de Friburgo: uso de crédito ou financiamento

USO DE CRÉDITO OU FINANCIAMENTO	
SIM	2 ✓ PARA INVESTIMENTO EM PASTAGENS (PRONAF) ✓ PARA COMPRA DE CARRO
NÃO	5
TOTAL	*7*

Tabela 38 – Perfil das famílias de Friburgo: dados sobre a propriedade

TAMANHO DA PROPRIEDADE	**NÚMERO FAMÍLIAS**
DE 0,5 A 20 HECTARES	2
DE 21 A 50 HECTARES	3
60 HECTARES	1
NÃO SABE	1
TOTAL	*7*

As principais atividades produtivas são a horticultura e olericultura, criação de galinhas para venda de ovos e gado (para consumo, com uma exceção). A maior fonte de renda para estas famílias vem da olericultura. As que diversificam um pouco mais conseguem

ter sua fonte de renda vinda da produção de queijo e venda de leite na comunidade, produção de mudas e alface hidropônica, venda de gado de corte e produção de morangos.

Tabela 39 – Perfil das famílias de Friburgo: composição da propriedade rural

ATIVIDADES		**OCUPAÇÃO**	
LAVOURAS PERMANENTES	0	ATÉ 10%	0
LAVOURAS TEMPORÁRIAS	6	ATÉ 30%	0
MATAS NATURAIS	5	ATÉ 50%	1
MATAS ARTIFICIAIS	0	ATÉ 70%	0
PASTAGENS NATURAIS	3	DE 80 A 100%	5
PASTAGENS PLANTADAS	2	NÃO SABE	1

Tabela 40 – Perfil das famílias de Friburgo: atividades produtivas na propriedade rural

CRIAÇÕES		**LAVOURAS**		**LAVOURAS PERMANENTES**	**ATIVIDADES**	
GADO DE LEITE	3	HORTICULTURA	1	0	PRODUÇÃO DE MUDAS	2
GALINHA	4	HIDROPONIA	1		PRODUÇÃO DE QUEIJO	1
GADO DE CORTE	1	TOMATE	2		*2 TIPOS DIFERENTES*	
PORCO	1	JILÓ	1			
CAVALO	1	ABOBRINHA	2			
5 TIPOS DIFERENTES		VAGEM	1			
		PEPINO	1			
		REPOLHO	2			
		BETERRABA	2			
		PIMENTÃO	2			
		FEIJÃO	1			
		ALFACE	2			
		MORANGO	1			
		COUVE	1			
		SALSA	2			
		ERVILHA	1			
		COENTRO	1			
		NABO	1			
		BRÓCOLIS	1			
		CENOURA	1			
		18 TIPOS DIFERENTES				

As decisões sobre a produção e propriedade em geral são feitas com a participação dos meeiros e com as pessoas da família que trabalham na propriedade.

O único critério de decisão sobre o qual os produtores se baseiam é a produção de acordo com as estações do ano. Apenas um produtor mencionou que considera a mão-de-obra

disponível, pois não tem condições de produzir algo que exija manejo diário. Outro produtor planta sempre a mesma cultura, para a qual já tem mercado certo. Para gerenciar suas propriedades, cinco dos entrevistados dizem anotar o que gastam. Destes, dois fazem cálculos sobre lucros e dois dizem planejar a produção (planejam o gasto com a produção e a rotatividade das culturas). Embora tenham uma prática de "gerência" melhor que a dos produtores entrevistados na Bahia, ela ainda não serve como ponto de apoio ou diagnóstico para tomadas de decisão sobre a propriedade. Um exemplo disto é o fato de apenas dois dos seis produtores entrevistados (que souberam indicar sua renda) conseguirem ter uma sobra mensal.

Tabela 41 – Perfil das famílias de Friburgo: processo de tomada de decisão sobre produção na propriedade

VARIÁVEIS PARA TOMADA DE DECISÃO SOBRE PRODUÇÃO	
1. DE ACORDO COM AS ESTAÇÕES DO ANO (INVERNO/VERÃO)	6
2. CONSIDERA A MÃO DE OBRA DISPONÍVEL	1
3. PLANTA UMA CULTURA ESPECÍFICA SEMPRE	1
4. NÃO RESPONDEU	1
PARTICIPANTES DAS DECISÕES	
1. TODOS DA FAMÍLIA QUE TRABALHAM	6
2. CONTA COM OPINIÃO DOS MEEIROS	3
3. PAI DECIDE	1
4. MÃE AJUDA	1
5. DECIDE COM PATRÃO	1

Tabela 42 – Perfil das famílias de Friburgo: instrumentos de gerência da propriedade rural

INSTRUMENTOS DE GERÊNCIA DA PROPRIEDADE	
FAZ ANOTAÇÕES DE GASTOS	4
CALCULA LUCROS	2
FAZ PLANEJAMENTO DE PRODUÇÃO	2
ANOTA PRODUÇÃO QUE SAI	1
PLANEJA ROTATIVIDADE DE CULTURAS	1
NENHUM	1

Dos sete entrevistados, seis procuram a loja de produtos agropecuários em que confiam quando precisam tirar dúvidas ou resolver problemas de produção. Apenas uma família indicou pedir ajuda do filho.

unesp

Tabela 43 – Perfil das famílias de Friburgo: entidades ligadas ao meio rural que buscam para apoio

APOIO AO PRODUTOR	
ESCOLA	0
O ALUNO EM CASA	1
TÉCNICO DE LOJA DE PRODUTOS AGROPECUÁRIOS	6
TOTAL	*7*

Seis das sete famílias participam ativamente em alguma associação local de produtores. Apenas uma mãe participa de outra entidade civil, ligada à igreja.

Tabela 44 – Perfil das famílias de Friburgo: participação na sociedade civil

PARTICIPAÇÃO EM ASSOCIAÇÕES OU COOPERATIVAS	
PARTICIPAM DE ALGUMA ASSOCIAÇÃO OU COOPERATIVA	6
TIPOS DE ASSOCIAÇÕES DAS QUAIS PARTICIPAM/PARTICIPARAM	
DE PRODUTORES	6
ESCOLA	1
MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPA	
PAI	4
MÃE	1
FILHO	2
CARGOS OCUPADOS	
MEMBRO	4
VICE-PRESIDENTE	1
DIRETORIA	1
CONSELHEIRO	1
PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL DE SUAS COMUNIDADES	
PARTICIPAM DE ALGUMA INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL	1
TIPO DE INSTITUIÇÕES OU GRUPOS DOS QUAIS PARTICIPAM/PARTICIPARAM	
ROL DOS BEBÊS – LIGADO À IGREJA	1
MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPA	
MÃE	1
CARGOS OCUPADOS	
VOLUNTÁRIA	1

6.1.6 Perfil dos ex-alunos visitados

Foram entrevistados cinco ex-alunos de Friburgo. Quatro são formados há dois anos e um está formado há um ano. Todos moram na zona rural, na propriedade de suas famílias. Os cinco são produtores rurais (dois com registro de produtor). Destes, dois são também técnicos agrícolas contratados por lojas de produtos agropecuários e um terceiro atua como monitor da

quinta série do Ensino Fundamental da EFA. Dois têm uma renda mensal de cerca de três salários mínimos e três têm uma renda de acima de quatro salários.

Tabela 45- Perfil dos ex-alunos de Friburgo: renda mensal (SALÁRIO MÍNIMO: RS 200,00)

RENDA MENSAL	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	0
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	0
ENTRE 2 E 3 SALÁRIOS	0
ENTRE 3 E 4 SALÁRIOS	2
ENTRE 4 E 5 SALÁRIOS	3
TOTAL	*5*

Depois de formados, cinco se dedicaram a pelo menos um tipo de formação. Quatro participaram de cursos na área técnica: cultivo de solanáceas, hidroponia, treinamento em vendas e parte técnica; um fez formação inicial em pedagogia da alternância. Todos têm feito uso dos cursos, seja como parte da profissão, seja ao implantarem o que aprenderam na propriedade (caso da hidroponia e solanáceas).

Quatro dos cinco ex-alunos são membros ativos de associações (um tesoureiro, um do conselho administrativo, um membro, um fundador da associação). Um dos quatro é também membro da cooperativa de crédito local. Todos indicam a importância das associações como meio para se conseguir benefícios para a comunidade e indicam o papel da escola na formação desta mentalidade: "escola colocou hormônio na raiz da associação". Nenhum dos cinco ex-alunos participa de outra instituição da comunidade.

As propriedades dos ex-alunos produtores rurais têm de 5 a 34 hectares (uma aluna não sabia o tamanho de sua propriedade) e são ocupadas por pastagens naturais e plantadas, matas ou lavouras temporárias. Apenas uma tem uma parte de terra produtiva não utilizada. As atividades produtivas são: criação de gado de corte e leite, porcos, galinhas, cavalos, horticultura, produção de mudas e lavoura de feijão. Em nada as atividades diferem das

famílias entrevistadas ou da maioria local. Um dos alunos tem a mercearia em sua propriedade, atividade mais rentável que a agropecuária. Para os outros, a maior rentabilidade vem do comércio das olerícolas e mudas, feitas com atravessador.

Tabela 46 – Perfil dos ex-alunos de Friburgo: origem da renda familiar

CRIAÇÕES	LAVOURAS		OUTRAS ATIVIDADES
AVICULTURA	ABOBRINHA	HIDROPONIA DE ALFACE	BAR/MERCEARIA
BOVINOCULTURA DE CORTE E DE LEITE	AIPIM	NABO	SALÁRIOS DE EMPREGOS (LOJA E ESCOLA)
EQUINOCULTURA	ALFACE	PEPINO	PRESTAÇÃO DE SERVIÇO COM TRATOR
SUINOCULTURA	BATATA-DOCE	PIMENTÃO	FRETE
4 TIPOS DIFERENTES	BETERRABA	PRODUÇÃO DE MUDAS	PAI PEDREIRO
	BRÓCOLIS	REPOLHO	*5 TIPOS DIFERENTES*
	CENOURA	SALSA	
	COUVE-FLOR	TOMATE	
	16 TIPOS DIFERENTES		

Apenas um destes alunos já teve acesso a crédito rural (PRONAFINHO) para subsidiar sua lavoura. Considerou uma boa ajuda, algo que funciona, mas um pouco "burocrático demais".

Quando precisam de apoio, informações ou ajuda em seu trabalho, os produtores buscam, assim como as famílias entrevistadas, os agrônomos ligados a lojas de produtos agropecuários. Um dos ex-alunos indicou conversar também com ex-alunos e outro disse fazer pesquisa em livros. Indicaram também o auxílio da EMATER, mas só para o controle da febre aftosa.

Apenas um dos alunos não usa nenhuma ferramenta de gerenciamento de sua propriedade. Os outros quatro fazem anotações sobre produção, custos e análise de lucratividade. Um tem um caderno de seus fregueses, com histórico, outros dois fazem planejamento da rotatividade de culturas (sendo que apenas um faz uma programação por

unesp

escrito), dois anotam tudo sobre o trabalho dos meeiros; um faz custo estimado de produção. Um destes alunos está montando um programa de controle no computador.

Três dos cinco alunos continuam com seu projeto profissional em andamento, um de hidroponia e plantio de mudas, outro de controle por computador e o terceiro está em processo de implantação de gado de leite para produção de leite e queijo para atender o mercado de turistas.

Quatro dos alunos participam do processo de tomada de decisão sobre a propriedade familiar. As variáveis consideradas para tomada de decisão são:

Tabela 47 – Perfil de ex-alunos de Friburgo: variáveis para tomada de decisão sobre produção rural

VARIÁVEIS CONSIDERADAS PARA TOMADA DE DECISÃO	
OBSERVAÇÃO DO MERCADO	1 EX-ALUNO
ANÁLISE DE RENTABILIDADE	1 EX-ALUNO
CONSIDERAM MÃO-DE-OBRA DISPONÍVEL	1 EX-ALUNO
CONSIDERA CUSTO DA PRODUÇÃO	1 EX-ALUNO
CONSIDERA QUALIDADE DE MÃO-DE-OBRA DISPONÍVEL	1 EX-ALUNO
CONSIDERAM INFORMAÇÕES COLETADAS NO TRABALHO E VIAGENS	1 EX-ALUNO
CONSIDERA PARTE TÉCNICA	1 EX-ALUNO
NÃO MENCIONARAM	2 EX-ALUNOS

Quatro dos ex-alunos mantém uma ligação com a EFA, além da social, de maneiras variadas: um é monitor, outro é membro da associação e participa da banca de avaliação dos projetos profissionais dos alunos, outro faz o acompanhamento de alguns alunos e conseguiu trazer para dentro da escola um projeto de produção de novas sementes feito pela empresa onde trabalha e o último dá estágios aos alunos em sua propriedade, além de representar a escola em viagens que faz.

Quando perguntados sobre quais as maiores satisfações de sua vida hoje, os alunos indicaram as seguintes:

- morar na roça, ter-se formado e ser uma pessoa respeitada como profissional

unesp

- poder estar realizando aquilo que deseja – trabalho na propriedade familiar
- estar formada e poder ajudar a família
- trabalhar na área técnica sem precisar ter saído ou mudado da região
- poder ajudar os produtores que não tiveram conhecimento e ajudar a melhorar a comunidade

Em relação ao seu futuro, quatro ex-alunos manifestam o desejo de fazer faculdade, três na área técnica; um deles também pode ser que opte pela educação (o que é monitor) e outro por administração ou direito porque percebeu que agronomia não é a sua área. Além deste desejo, quatro ex-alunos manifestam a vontade de ampliar suas atividades na propriedade. Um aluno apenas indica querer aumentar o seu trabalho junto à comunidade:

- implantar o projeto de bovinos
- aumentar área de plantio
- mexer com poço de água
- aumentar a quantidade de meeiros na propriedade
- implantar olericultura de baixo impacto ambiental
- continuar a trabalhar com agricultura orgânica (ainda só para consumo)

É muito interessante observar que nenhum dos alunos menciona qualquer iniciativa concreta como caminho para chegar a esse futuro desejado, além de "tomar a decisão" ou "ter força de vontade". Até em relação à faculdade, os interessados esperam que ela seja implantada ali em sua região, possibilidade sobre a qual se estava comentando na época.

unesp

6.1.7 Dados sobre a aplicação da pedagogia da alternância na escola

Nesta parte que segue, além de serem feitas observações de aulas e prática de campo, o tema da aplicação da pedagogia da alternância será apresentado sob quatro perspectivas diferentes:

- Perspectiva dos alunos
- Perspectiva dos pais
- Perspectiva dos ex-alunos
- Perspectiva dos monitores

Para cada uma destas perspectivas foram levantadas questões consideradas relevantes para se compreender como está sendo feita a aplicação da pedagogia da alternância.

Cabe ressaltar que a escola de Friburgo é um caso muito diferente dos outros dois (por isso justamente foi escolhido), porque sua aplicação da pedagogia da alternância foge ao padrão típico das EFAs no que tange a processos característicos e essenciais da pedagogia. Neste caso, portanto, também tive a preocupação de verificar como a ausência destes fatores interfere nos resultados de aprendizado dos alunos e transformações nas famílias. Os fatores de diferença mais relevantes são:

- Não há regime de internato: os alunos vão e voltam para suas casas todos os dias (com exceção de três alunos que ficavam durante a semana no alojamento – sozinhos – por morarem mais longe e não terem como ir e voltar diariamente). O período de permanência na escola vai das 08:00 às 16:30 horas. Segundo o que foi dito, os pais dos alunos assim decidiram em função da distância próxima de suas casas e de se evitar custos e possíveis problemas no internato misto.

- Não há serões. Os alunos indicaram que já houve, durante o período de aulas, e deram como exemplo de atividade a revisão do caderno da realidade.

- A propriedade onde está localizada a escola é gerenciada por um administrador sem qualquer função pedagógica. A escola já havia anteriormente usado as instalações da fazenda para suas atividades pedagógicas, mas na época da minha visita, não havia qualquer atividade sendo realizada na fazenda. Segundo o que me foi dito, a fazenda é gerenciada de modo a poder gerar renda para a escola apenas. Portanto, nessa escola de Friburgo, os alunos não tiveram qualquer prática de campo dentro da escola durante sua permanência no ensino médio.

- A única atividade que os alunos têm fora de sala de aula são: a oração conjunta pela manhã, a limpeza/organização da escola (15') no fim da tarde, ajuda com a louça das refeições e responsabilidade pelos horários das aulas (o chamado coordenador do dia é o que toca o sino para início e término das atividades).

- **A perspectiva dos alunos**

Ao fazer o grupo focal com os alunos de Friburgo, tive a preocupação de focalizar quais os processos através dos quais eles acreditam que mais aprendem, quais os pontos fortes da escola e quais os pontos a serem melhorados.

O processo de aprendizado dos alunos e o uso dos instrumentos da pedagogia da alternância

Para tentar identificar como os alunos aprendem nessa escola, primeiramente pedi que respondessem individualmente à questão: "como vocês mais aprendem?", para então se juntarem em grupos e relatarem para todos suas conclusões. O método utilizado com esse grupo teve diferenças em relação à dinâmica de grupo utilizada na Bahia, por duas razões.

Primeira, a dificuldade que encontrei de conseguir com que estes alunos se concentrassem nas respostas ao trabalharem em conjunto e, segundo, por tentar ressaltar em primeiro lugar os aspectos positivos da escola e da pedagogia antes de entrar na parte de crítica, buscando assim uma discussão mais aprofundada de cada aspecto. Uma vez realizada essa discussão em grupos pequenos e depois com toda a classe, foi feita a mesma dinâmica para se verificar quais os pontos fortes e fracos da escola hoje.

Perspectiva dos alunos: como vocês mais aprendem

Como respostas dos pequenos grupos a essa questão os alunos indicaram que mais aprendem através dos seguintes processos:

- Na alternância em casa
- Com o plano de estudo
- Através dos estágios
- Em aulas que sejam mais dinâmicas, interativas

Após as apresentações, todos discutiram os elementos colocados e acrescentaram aos itens acima alguns elementos:

- Através de aulas teóricas
- Através de aulas práticas
- No diálogo com colegas e professores

No aprofundamento destes temas surgiram alguns itens que ilustram melhor qual a perspectiva destes alunos sobre a pedagogia.

unesp

Apesar dos alunos indicarem que a forma com que mais aprendem é na alternância em casa, nem todos os alunos trabalham com a família no período de alternância. Dos 21, 15 trabalham na propriedade com alguma responsabilidade específica ligada à produção. Como se pode observar no quadro abaixo, a participação dos filhos na propriedade familiar ainda é bastante ligada a tarefas domésticas e tarefas mais leves, sem ter uma carga maior no trabalho rural produtivo. Não identifiquei se em períodos de safra essa relação muda, o que é provável, uma vez que há casos em que os períodos de aula precisam ser mudados de modo que os alunos tenham condições de ajudar suas famílias no plantio ou colheita.

Tabela 48 – Alunos de Friburgo: responsabilidades atribuídas no trabalho familiar

RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS NA FAMÍLIA	
FAZER SERVIÇOS DA CASA	11
AJUDAR NA LAVOURA	7
CUIDAR DAS CRIAÇÕES	5
CUIDAR DE ANIMAIS DOMÉSTICOS	4
CUIDAR DE PLANTAS	2
FAZ CAIXARIA	1
AJUDAR NA HORTA	1
AJUDAR NA RENDA COM TRABALHO PARA FORA	1
PREPARAÇÃO DE SOLO PARA PLANTIO	1
TOMAR CONTA DA LOJA	1
TRABALHO COM TRATOR PARA TERCEIROS	1
NÃO IDENTIFICOU	1
NENHUMA	1

Chamo atenção para esses dados, pois eles indicam que há poucos processos de trabalho estabelecidos na propriedade que estejam sob responsabilidade dos alunos e que estejam mais diretamente ligados ao conteúdo técnico trabalhado em sala de aula. Esse modo de aprendizagem provavelmente é mais relevante para aqueles que têm funções específicas de trabalho na propriedade. Tanto que na discussão da classe toda, esse item não reaparece.

São realizados dois planos de estudo a cada bimestre. Os alunos não conseguiram lembrar da maioria dos temas que trabalharam, mas indicaram que o plano de estudo é o melhor meio de conhecer a sua realidade. Um exemplo dado foi pesquisar os tipos de animais

unesp

e volume de águas existentes no passado e no presente na região. Pelo que os alunos disseram, em geral o plano de estudo tem esse caráter de pesquisa:

Comentário de alunos sobre o PE:

> A gente entrevista donos, entrevista semeador de terras; até as coisas de antigamente, por exemplo, que a gente não sabia, a gente aprende.
>
> *Dá um exemplo de alguma coisa que você lembra.*
>
> Ervas medicinais.
>
> É, sobre animais, saiu uma pergunta sobre animais que tinha antigamente, que hoje já estão em extinção; como era o volume das águas antigamente, hoje, essas coisas assim.
>
> O plano de estudo também ajuda um pouco, porque tem mais informações, que a gente pesquisa com várias pessoas e cada um faz de um jeito diferente, a gente aprende.

Em relação ao plano de estudo, ainda foi mencionado seu valor como meio de troca de informação entre os alunos, na colocação em comum. Os alunos não indicaram qualquer relação entre o plano de estudo e sua ligação com o conteúdo em sala de aula ou com o processo de intervenção na comunidade, com exceção de uma mobilização feita para se tirar lixo do rio, algo que os alunos comentaram várias vezes como sendo um ponto importante na relação da escola com a comunidade. De certa forma, pareceu-me que o teor do plano de estudo feito na Bahia e em Friburgo difere. Na Bahia, apesar dos temas pouco relevantes ou repetitivos, segundo os alunos, há um caráter de troca. Os alunos de lá têm que dar para a comunidade um retorno de sua pesquisa, eventualmente discutindo até resultados com os grupos. Outra característica diferente é que o plano de estudo, na Bahia, dificilmente ultrapassa os limites da comunidade e seus grupos. Parece que em Friburgo estende-se o plano de estudo a instituições e empresas presentes nas comunidades e fora dela. Se por um lado isso torna o plano de estudo muito mais interessante e abrangente, por outro ainda não explora esse caráter de envolvimento dos sujeitos da pesquisa no plano de estudo, aumentando o potencial de troca e ampliação da rede de contatos da escola.

Os estágios são, para os alunos de Friburgo, o meio mais interessante de ter contato com outras experiências e, principalmente, de observar diferenças existentes entre o que se aprende e o que se faz. Pelo que contaram os alunos, a escola tem conseguido operacionalizar oportunidades de trabalho das mais variadas para os alunos: fazendas de criação, hidroponia, agricultura, agricultura orgânica, granjas de galinhas poedeiras, zoológico, hotel, capril da escola. Estes alunos estavam bem adiantados no cumprimento das 360 horas de estágios exigidas, e alguns já haviam inclusive feito mais do que o necessário por valorizarem a oportunidade de experimentar outras atividades. Mas, comentaram também sobre as experiências negativas de estágio, como sendo aquelas nas quais há pouca orientação e aprendizado, e muito mais trabalho braçal. Um exemplo dado foi de uma aluna que passou dias podando arbustos com uma tesoura mínima e só fez isso durante o tempo todo do estágio.

> *Por que é que no estágio se aprende muito?*
>
> Porque estágio você está **fazendo**.
>
> Porque é uma coisa que você nunca viu, se é coisa que você aprendeu, que você viu, então você acaba comparando.
>
> Você aprende mais praticando do que só falando.
>
> [...] Estão sempre aparecendo coisas novas, que eu ainda não conhecia, aí meu pai vem, me explica, vem outra pessoa vai também explica, professor também explica como é que faz...a gente faz uma coisa de um tipo, outra pessoa faz de um jeito diferente, a gente vai comparar pra ver qual que é melhor.

Os estágios também tem uma relação – pouco explorada pelos alunos, mas comentada – com a possibilidade de geração de empregos, ou ao menos contatos para possíveis colocações. Os alunos não indicaram quanto do aprendido nos estágios é utilizado em sua propriedade. Mas é curioso notar como para eles o estágio carrega mais fortemente do que qualquer outra ferramenta da pedagogia utilizada, a característica da prática concreta – provavelmente por ser, no caso desta escola, a única parte prática diferenciada.

unesp

Naturalmente que sendo os estágios e a parte prática em casa os pontos mais concretos da experiência dos alunos dentro da pedagogia da alternância, as aulas teóricas adquirem o *status* de instrumento pedagógico através do qual os alunos mais aprendem. Por outro lado, o fato de relacionarem a qualidade deste aprendizado em sala de aula com a didática dos professores e o uso de recursos diferenciados em sala de aula, demonstra que eles foram expostos a eles, algo que não se observou nas outras escolas, principalmente na Bahia, onde a didática considerada diferenciada eram os trabalhos em grupo. Alguns dos exemplos dados sobre dinâmicas utilizadas se referiam a debates técnicos em sala de aula, e elaboração de perguntas para provas feitas pelos alunos. Vi uma dessas provas e realmente foi surpreendente perceber o grau de capacidade exigido dos alunos e a criatividade da prova. Nas observações feitas em sala de aula realmente se verificou um diferencial significativo no preparo dos professores de Friburgo em relação aos das outras duas escolas.

Foi interessante também observar que os alunos de Friburgo qualificavam os professores positivamente na medida em que estes tinham muito conhecimento técnico (teórico), único meio de avaliá-los nessa escola. Mas os professores considerados mais acessíveis, "legais" e com os quais o diálogo e troca mais fluem são aqueles que também são produtores rurais (durante minha estadia identifiquei três com esse perfil). Não foram feitos comentários sobre a competência prática de qualquer um dos professores, que os alunos obviamente desconheciam na maioria dos casos (alguns dos professores produtores disponibilizam sua propriedade para visitas). O interessante disso não ser comentado é a demonstração de que os alunos ainda não perceberam integralmente o papel do monitor da pedagogia da alternância. Os alunos reconhecem que o pouco grau de conhecimento destes professores sobre a pedagogia da alternância afeta seu processo de aprendizado na medida em que os professores têm dificuldades em compreender o plano de estudo ou a função do período em casa, além de conhecerem pouco a região e sua realidade, algo que eles

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

consideram importante. Mas grande parte do que se atribui ao bom professor refere-se à sala de aula: capacidade de explicação, aulas mais dinâmicas, relação mais próxima, professor interessado pelo aluno.

Um item que reapareceu várias vezes em relação aos professores da escola foi o fato de serem "persistentes", algo a que os alunos estavam dando grande valor. Frente à situação que a escola viveu, de não conseguir contratar professores, muitos ficaram sem receber por um bom período de tempo e ainda assim continuaram dando suas aulas:

> Muitos professores continuaram dando aula aqui mesmo, às vezes, mesmo com o salário atrasado, ganhando um salário bem inferior que é o normal deles.

Embora na Bahia as aulas teóricas também sejam consideradas pelos alunos um dos instrumentos através do qual mais aprendem, lá esse instrumento é visto dentro de um conjunto de elementos da pedagogia sobre os quais se têm muito mais consciência e conhecimento. Pareceu-me que os alunos de Friburgo identificam os elementos da pedagogia da alternância como dinâmicas diferenciadas que levam ao aprendizado, mas têm dificuldades de entender sua função como ferramenta de um processo de aprendizagem interligado onde a intervenção e a transformação devem acontecer continuamente. Ao invés disso, os alunos ainda têm uma concepção da pedagogia como uma forma através da qual se aprende bem, mas com menor consciência sobre seu papel de agente social. Tanto que as críticas a cada um dos instrumentos é ainda bastante superficial se comparada com as dos alunos da Bahia.

> *O quanto vocês acham que os professores daqui sabem sobre a pedagogia da alternância?*
>
> Muito pouco.
>
> Têm alguns que sabem, têm outros que não.
>
> *Dá um exemplo para mim do porque sabem e porque não sabem.*
>
> Eu acho que não sabe por causa da experiência, o tempo que está aqui, doze meses, têm uns professores que estão com doze, que entendem mais e tem os

> professores novos que se explicar para eles aos poucos vão até pegando o jeito, mas por enquanto eles não estão.
>
> A gente explica até como é feito o plano de estudos porque eles não sabem nada.
>
> Mas isso porque eles dão aulas em outros lugares, então eles ficam muito divididos entre as escolas, aí fica difícil pra eles.
>
> Os professores entram no começo do ano, aí a escola tem que oferecer esse estudo da pedagogia da alternância para eles, só que aí eles entram no meio do ano, aí não dá tempo também.
>
> Está tendo uma falta de informação.
>
> *E o que afeta para vocês o fato de eles não saberem?*
>
> Porque a agente tem dificuldade também, porque um professor de outra cidade para ele dar aula aqui tem vezes que é muito cansativo, se ele não estiver interessando vai ser ruim.
>
> Ele acha que é muito melhor dar aula aqui, só que o professor que chega novo, acha que é a mesma coisa [que nas outras escolas], chega, dá a matéria e sai, até acostumar com a gente.
>
> *E o que o professor que sabe da pedagogia da alternância teria que fazer diferente?*
>
> Teria que conhecer melhor os alunos.
>
> Precisam ser mais amigos.
>
> [Conhecer] a realidade da região, como é.

Algo muito interessante nisso que os alunos colocam acima é que eles trazem para si a responsabilidade de fazer o professor perceber que nessa escola a aula tem que ser diferente. E o diálogo, que também é um reflexo da abertura e da relação mais próxima, é o meio através do qual isso ocorre:

Comentário de alunos sobre professores:

> Tipo, um professor dá aula aqui, eles mostram para a gente que é diferente, que não é igual às outras escolas que ele dá aula, que não é simplesmente você chegar, colocar no quadro, e explica só a matéria, é tipo assim ter amizade com os professores, ter amizade com as pessoas.
>
> Diálogo.
>
> *Qual o jeito que vocês menos aprendem?*
>
> Quando o professor chega no quadro, escreve e fala: "tem prova a semana que vem".

unesp

O diálogo então se torna peça fundamental para um aprendizado de qualidade. Vale notar que isso também foi mencionado pelos alunos da Bahia em relação aos fatores através dos quais o aluno mais aprende. Outra semelhança é essa atitude de chamar para si a responsabilidade pelo seu aprendizado. No caso da Bahia a responsabilidade do aluno é para o seu processo de aprendizado. Nesse caso, não é esse lado que se sobressai, mas a questão de fazer ver aos professores que o sistema pedagógico é diferenciado e cobrar uma postura diferenciada, porque os alunos estão (e se dizem) realmente *interessados*. Aliás, a cobrança dos alunos também é semelhante nos dois casos em relação a falta de professores, fator que corrobora essa atitude de responsabilidade e valorização das oportunidades de aprendizado:

> *Como está a escola nisso [aquisição de conhecimento]*
>
> Está bem mais ou menos, por falta de professores está ruinzinho, mas os professores que tem são bem legais, explicam a matéria direitinho.
>
> A partir do meio do ano para frente, o bom é que entrou bons professores de alta categoria, os professores são muito bons.
>
> *E como é que vocês acham que está o grau de conhecimento de vocês?*
>
> Depende da capacidade de explicação.
>
> E o professor é só uma "interseção" para você chegar naquilo que você quer aprender.

Essa cobrança reaparece quando a questão são as aulas práticas. Assim como na Bahia, os alunos indicam que as aulas práticas também estão entre as melhores formas de aprender. No entanto, as que existem são poucas, principalmente nesta escola onde não há nenhuma atividade prática:

Comentário dos alunos sobre aula prática.

> [aula prática] Está fraco.
>
> [...] a gente não tem aula prática, é muito difícil, a única aula prática que eu me lembro de ter esse ano foi limpar o jardim e colher nabo [...]. Ficar capinando e ficar cortando mato, só.
>
> Pra mim isso é trabalhar porque de aula prática não tem nada.
>
> Realmente, eles dão aula prática para a gente trabalhar, ninguém vai explicar nada e pronto, acabou.

unesp

> Por exemplo, na aula de agricultura só explicam na aula, na sala, só teórico, tinha que ir lá em uma agricultura mesmo, aqui na escola tem área. fazer a prática lá, verificar doenças, pragas.
>
> A gente realizava aulas práticas na escola, na horta, tinha uma horta, agora já não tem mais, ia para o capril, a gente tirava leite das cabras, ajudava na zootecnia dos animais. [...]
>
> E isso acabou, isso foi se desgastando, a escola entrou aqui com uma proposta de fazer uma coisa e isso foi se desgastando e acabando e hoje não é a realidade, está na teoria.
>
> [...] eu acho que esse colégio também precisa ser assim, dividir em vez de ter só as aulas de área técnica, por exemplo, ter uma aula da área técnica e uma prática, da mesma matéria, por exemplo da agricultura, uma aula técnica e uma prática. Aí a gente aprendia tudo.

O que se observa no que foi dito acima é que uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a relação entre prática e conteúdo, dificilmente aceitam que ela deixe de existir ou que ela deixe de ser significativa do ponto de vista de aprendizagem e passam a cobrar. Nos dois casos se observou isso.

Perspectiva dos alunos: pontos fortes e fracos da escola

O mesmo fenômeno observado acima repete-se com outro instrumento da pedagogia da alternância: a visita ou viagem de estudos é considerada tanto um ponto forte, como um ponto fraco da escola. Segundo os alunos, foram realizadas quatro visitas de estudo desde o primeiro ano – por isso um ponto forte. Ele se torna um ponto fraco na medida em que são poucas e, segundo os alunos, poderia estar melhor organizada de modo que eles aproveitassem melhor a oportunidade. Pelo que disseram, aproveitar melhor seria ter mais tempo para interagir, trocar idéias.

Para os alunos, essas visitas são importantes na medida em que também servem – assim como os estágios – como termos de comparação sobre sua própria realidade e prática, e como possibilidades de ver algo novo que esteja dentro de seu campo de interesse. Exemplos dados foram visitas feitas a um plantio de tomates de outra região e uma fazenda de produção

unesp

orgânica. Já a visita a uma usina de energia interessou menos porque "a gente só conheceu". Curioso esse conceito de "conhecer" citado aqui. Algo com maior relevância ou relação com a realidade do aluno gera uma relação de "conhecimento" diferente. Isso é um indicador que a qualidade da visita de estudos como meio de aprendizagem é diretamente proporcional à capacidade que ela tem de fazer a ligação entre a realidade do aluno e uma novidade na qual se percebe a possibilidade de revisão ou intervenção na própria realidade. Um outro caso mencionado que situa bem essa diferença feita por eles foi um congresso de agricultura orgânica do qual participaram. Neste, o assunto era de seu interesse e relevante, mas pelo fato de ser "uma coisa mais teórica", na qual "eles explicaram muita coisa do café, do trigo, soja, essas coisas assim que a gente não produz muito", acaba tornando a oportunidade menos rica (seria nesse ponto que a intervenção do monitor buscando gerar interesse e despertar curiosidade tornar-se-ia essencial para fazer da visita de estudos um instrumento pedagógico da alternância). O que os alunos percebem sobre esse instrumento da pedagogia é que ele é uma oportunidade valiosa na medida em que sentem que vai de encontro a seu interesse. É uma percepção bastante limitada desse instrumento, reflexo certamente da pouca reflexão anterior ou posterior que ajudariam os alunos a terem uma visão mais crítica das visitas de estudo.

Neste exercício apenas dois outros instrumentos da pedagogia da alternância foram mencionados pelos alunos: o caderno da realidade (ponto forte) e o projeto profissional (ponto fraco). Sobre o caderno da realidade não consegui nenhuma informação dos alunos. Não tenho qualquer informação sobre o porquê dele ser um ponto forte para os alunos desta escola, algo falho nesta pesquisa.

Com relação ao projeto profissional do jovem, considero extremamente interessante que os alunos o qualifiquem como ponto fraco. Essa escola é a que, das três, melhor trabalha o projeto profissional dos alunos. Para começar, todos os alunos do terceiro ano já tinham

unesp

iniciado a implantação do seu projeto profissional, levado muito a sério por todos. A idéia geral sobre o projeto profissional é que ele seja uma inovação planejada e pesquisada a ser implantada na propriedade do jovem. Segundo os alunos, não há um professor ou uma matéria específica para projeto e, pelo que pude notar e questionar, não há um modelo teórico de projeto utilizado. Os professores responsáveis por projeto baseiam-se em modelos adotados por instituições que lidam com produtores rurais – em geral modelos que focam apenas na parte técnica e no levantamento de custos. A crítica que os alunos fazem ao projeto profissional é a dificuldade de se conseguir recursos para se fazer o projeto. É uma crítica bastante relevante por um lado, mas indica uma visão de projeto muito reduzida, porque desconsidera que o planejamento de uma melhoria de algo já existente possa ser considerado um projeto profissional; ignora que a inovação possa ser de nível administrativo ao invés de técnico, por exemplo. Pelo que observei, tampouco há um parâmetro teórico sobre o qual os alunos possam se basear para escrever o projeto. Uma conseqüência que pude notar é que ele acaba sendo a descrição da parte técnica de um projeto, a chamada engenharia do projeto. Toda a parte de diagnóstico, estudo de mercado e avaliação escapa à maioria.

Ainda assim, sem dúvida, essa escola trabalha o projeto profissional do jovem melhor que as outras e, provavelmente, melhor e com muito mais afinco que a maioria das EFAs.

A cobrança que a escola faz do projeto – algo sem o qual o aluno não recebe o certificado de técnico – é grande e bem estruturada. Além da cobrança sistemática de um esqueleto do projeto a partir do final do segundo ano, os professores também fazem visitas às propriedades para observá-los uma vez implantados. Para apresentação do projeto há uma semana específica no final do ano, com um banca formada por professores da área técnica e humana, ex-alunos, e produtores locais, para analisá-los e comentá-los.

Durante minha visita houve um dia durante o qual os alunos tinham que apresentar seu projeto profissional para dois professores e indicar qual o seu estágio de implementação. Os

unesp

alunos faziam essa apresentação individualmente e o professores faziam suas críticas e sugestões. Dias depois, estes mesmos alunos apresentaram seu projeto para uma banca formada por cinco professores: o diretor do ensino médio da escola, um produtor local de mel e agricultura orgânica, agrônomo de uma empresa, duas professoras da área técnica que também são produtoras rurais e um ex-aluno. Os alunos de outros anos podiam assistir a essas apresentações também. A banca recebia uma ficha de avaliação do projeto, a ser preenchida e entregue depois. Esta ficha (ver modelo ilustrado abaixo) apenas delineava o que precisa ser avaliado, sem precisar quais os indicadores. A banca fazia perguntas e comentários ao longo das apresentações e, apesar da formalidade da estrutura do processo, o clima era bem descontraído, reafirmando a facilidade de diálogo entre alunos e professores/produtores.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO	SOFRÍVEL	REGULAR	BOM	EXCELENTE
APRESENTAÇÃO POR ESCRITO				
APRESENTAÇÃO ORAL				
CONTEÚDO				
% IMPLANTAÇÃO				
VIABILIDADE FINANCEIRA				
RETORNO				

Quadro 10 – Modelo de Ficha de avaliação do Projeot Profissional do Jovem
Fonte: EFA de Friburgo

Foram 18 projetos apresentados no total (muitos alunos fizeram em duplas), com 16 propostas de atividades diferentes, variando desde produção de ervas aromáticas e *escargot* até um projeto de introdução de inseminação artificial em gado de leite e ecoturismo. Alguns alunos falavam sobre seu projeto em termos futuros, o que dava dúvidas quanto ao grau de implantação já feito na propriedade. Mas a maioria estava muito bem preparada, com um material escrito de excelente apresentação e com facilidade para responder às perguntas feitas pela banca. Observou-se que o conteúdo das apresentações variava muito, indicando que não havia uma estrutura de projeto comum para sustentá-los. A forma de tomada de decisão dos alunos em relação à opção feita variava muito e na maioria dos casos era feita em cima de

feeling mais do que de dados concretos. Ainda assim, notou-se uma preocupação com mercado, com contabilidade e armazenamento de dados de produção, embora sem a solidez da aplicação de conhecimentos técnicos e administrativos esperada. A ficha de avaliação da banca indica que parte destes conhecimentos devem ter sido trabalhados (viabilidade financeira e retorno), mas também indica o que já foi comentado antes: que não há um modelo de projeto sobre o qual se estrutura o aprendizado, algo que sem dúvida dificulta para todos o trabalho com o projeto profissional dos jovens.

Para os professores, o projeto profissional dos jovens é motivo de orgulho e demonstração de que os alunos desta escola estão encaminhados em direção ao seu futuro. Para os alunos, o projeto profissional é o produto de uma série de aprendizados construídos em sala de aula, estágios e na propriedade, e de uma escolha de atividade para o futuro a curto prazo, pelo menos. É sem dúvida um ponto forte da aplicação da pedagogia da alternância, quando comparado a outras EFAs, e poderia ter seu potencial ampliado se considerado – frente às opções feitas diante da pouca aplicação dos outros instrumentos da pedagogia da alternância – o eixo pedagógico do ensino médio desta escola, trabalhado a partir do primeiro ano.

Os alunos indicam que as visitas às famílias não estavam acontecendo no ensino médio. Os alunos que vieram do ensino fundamental da EFA têm experiência com a visita às famílias (no ensino fundamental ela acontecem com maior regularidade). A razão que eles apresentam é a falta de professores. Houve visitas a algumas das propriedades para observação dos projetos profissionais, mas normalmente são feitas às propriedades mais próximas à escola. Os alunos consideram que as visitas, juntamente com a participação das famílias na EFA, são um ponto fraco da escola.

Dos presentes em sala, três alunos disseram ter seus pais no conselho da associação da escola. Eles dizem que poucos pais comparecem à reuniões, que eles contabilizaram como

sendo uma por classe por ano. Dizem que "a escola quer que os pais venham à escola, a escola não procura os pais, é um ponto a ser melhorado". Segundo os alunos, os pais não participam na decisão sobre o projeto pedagógico da escola (na PA chamado de plano de formação) – instrumento da pedagogia que sequer foi mencionado pelos alunos: "dizem que os pais decidem, mas não".

Mas vale notar que há uma certa contradição no que os alunos diziam: os pais não participam nas tomadas de decisão, mas tudo tem que passar por eles. Essa ambigüidade é bastante característica das associações de pais das EFAs, que os alunos ilustram bem nos exemplos dados; sentem que ela existe, mas, assim como a maioria dos pais que participam, não têm clareza de como tem que funcionar a associação:

> *O que é que os pais decidem, então?*
>
> Eu acho que é assim, eles [escola] inventam uma coisa e os pais concordam.
>
> *Dá um exemplo para mim.*
>
> É que tudo tem que passar pela associação.
>
> Eventos, festas.
>
> Na mudança de direção chamaram os pais para ver se concordavam com o novo diretor.
>
> *O que mais passa pela mão dos pais de vocês? Vocês disseram que tudo tem que passar.*
>
> As decisões da escola são todas, são todas.
>
> Se vai fazer uma festa, vê a data, que hora, não sei o que vai ter, aí decide.
>
> *Agora eu vou espetar: porque é que os pais de vocês não participam na parte de definir, decidir se vai ter aula prática ou não?*
>
> Eu sei lá, boa pergunta.
>
> Muitos querem, eu acho que muitos querem só que não...

> Eu acho que falta um pouquinho de interesse, sim, porque a escola aqui tem um pedaço de terra muito grande, que nem o Guilherme falou, se tivesse uma lavoura de tomate aqui, poderia dar uma aula prática sobre tomate, deixa a lavoura dar doença, vamos mostrar a doença.

Nessa discussão sobre pontos fortes e fracos da escola, outro tema que surgiu foi o das aulas de informática. Os alunos consideram o fato de se ter um laboratório de informática um ponto forte, mas seu uso, um ponto fraco. O laboratório foi conseguido através de uma doação da VITAE e conta com pelo menos seis computadores de primeira linha, além de impressora. Ainda assim, os alunos criticam o fato de não ter havido vagas para todos os alunos no curso dado (40 horas). Cerca de uma vez por semana, em horário de almoço, os alunos podem usar o laboratório durante cerca de 40 minutos. Eles dizem usar os computadores para jogar e fazer ou imprimir trabalhos. Há um professor responsável pelo laboratório, mas segundo eles, dificilmente deixa que os alunos freqüentem o laboratório durante as aulas vagas.

Um último assunto mencionado como ponto forte é a existência de cursos realizados na escola em parceria com instituições locais ligada ao meio rural. Um exemplo dado foi o curso de guia de trilha ecológica que ia ser realizado abrindo-se vagas para os alunos, cursos de jardinagem e de culturas variadas. Perguntei quantos haviam tido no último ano e indicaram que eles não fizeram nenhum. Ou seja, é considerado um ponto forte porque há a oportunidade, mas isto não significa que ela é aproveitada.

Na mesma discussão perguntei quanto os alunos aproveitam dos cursos que fazem e das matérias técnicas que têm na escola, pedindo para que indicassem o quanto conseguem implantar em casa daquilo que vêem e aprendem de forma teórica. A resposta dada foi que depende da cultura: se ela é a mesma tida em casa, há aproveitamento. Do contrário, não. Muito do que é dado na escola é aquilo que eles fazem em casa, então "se quiser, pode levar para casa". Uma razão dessa condicional colocada por uma aluna é que "não dá muito suporte técnico pra gente trabalhar em casa". Essa parte da discussão talvez seja uma das mais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

relevantes para se compreender a aplicação da pedagogia da alternância no exemplo desta escola. A parte teórica, separada da prática dentro da escola gera uma ruptura com duas conseqüências importantes: a primeira, mencionada pelos alunos no que se segue a esta discussão, é a insegurança quanto à sua capacidade técnica, e uma percepção da profissão de técnico mais limitada do que poderia ser:

> Pelo menos em orientação técnica eu não devo ser bom, se um dia alguém me chamar [...] 'vai lá na minha lavoura de tomate e vê lá o que tem [...]'
>
> Não sabemos.
>
> Não sei nada.
>
> Isso porque sai o resultado dia a dia do tomate, só que nenhum técnico sai capacitado para isso.
>
> Ele sai capacitado para fazer um curso, entender melhor esse curso, para aí então ele poder ir na lavoura e explicar as doenças.
>
> Porque o técnico não é [...], o agrônomo que estuda mais a fundo esses troços, a gente tem que entender um pouco, não saber a fundo.

A segunda conseqüência é que a ida e vinda entre teoria e prática proporcionada pela alternância fica muitíssimo reduzida porque o que se aplica do que se aprende é muito pouco, já que a passagem da teoria para a prática sem a mediação da prática na escola torna esse processo muito mais difícil. Os aprendizados ficam reduzidos ao círculo daquilo que se faz na propriedade:

> *Vocês aí, por exemplo. Quando tem uma aula aqui de doenças, conseguem ir em casa e identificar a doença?*
>
> Conseguimos.
>
> *Então vocês estão conseguindo fazer essa troca [teoria e prática em casa]!*
>
> Mas por causa da prática em casa. Se eu tenho um vizinho lá [que diz]: 'vamos lá ver o que aconteceu', aí vai lá ver, adquire mais um conhecimento.
>
> Bom, eu não lido com lavoura, e eu não sei uma praga, se tivesse aqui no colégio, talvez eu saberia.
>
> Ele sabe mais, vamos dizer, do cavalo, o bicho que ele mais gosta, se ele vai na minha irmã e o cavalo está doente, como ontem lá, talvez ele saiba, mas eu não sei.

unesp

As atividades de manutenção da escola (15 minutos diários), chamadas pelos alunos de "tarefas", foram consideradas um ponto fraco. Apesar de um aluno dizer que "ajuda você a aprender a fazer as coisas", do tipo ajudar a mãe a lavar um banheiro e louça, elas não contribuem, segundo eles, para sua educação. A reação a essas atividades de manutenção é a mesma que na Bahia, importante do ponto de vista "social", mas não do ponto de vista "educacional", sempre associadas a repetição e monotonia.

Um outro item mencionado como ponto fraco foi o caderno de acompanhamento. Esse caderno é uma introdução recente nas EFAs e serve como controle das atividades realizadas na escola e em casa. Nele são anotadas as atividades que o aluno faz em casa e sempre vistados pelos pais e professores: "é uma agenda"; "o professor sabe o que a gente faz em casa, e os pais o que a gente faz aqui na escola". Mas segundo os alunos, "tem vezes que o diretor pega, tem vezes que não", porque requer tempo para ser lido e revisado. Esse caderno teria que ser parte da avaliação dos alunos, mas segundo um deles, "é igual saci, todo mundo fala que tem, mas não tem não".

Em relação à parte pedagógica da escola, outros dois pontos fracos mencionados foi a não existência das aulas de educação física ou equipamentos para prática de esportes. Para estes alunos, o esporte está associado com uma de suas necessidades mais mencionadas, que é o lazer – diferentemente dos alunos das outras escolas, que no exercício sobre necessidades quase nem mencionam o lazer.

Perguntei sobre o uso da biblioteca e os alunos disseram poder usá-la quando quiserem. Não sabiam indicar exatamente os horários nem as regras de uso da biblioteca e quando perguntado quantos haviam utilizado a biblioteca na semana anterior alguns disseram que usaram uma vez, outros que apenas quando tinham que pegar um livro para ser usado em sala de aula.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Outros alunos que moram próximos à cidade disseram já ter usado a biblioteca municipal, inclusive porque lá tem internet (na escola ainda não havia pois a localidade não tem linha telefônica). Três alunos disseram já ter usado a internet da biblioteca "porque fizeram curso".

Interessante notar que a pesquisa, que na escola da Bahia aparece como uma das melhores formas de aprendizado e que torna a biblioteca tão importante, aqui nem é mencionada – ao menos não com a força de autonomia para o aprendizado com que ela aparece na Bahia. Valoriza-se a pesquisa feita através do PE, por exemplo, mas indiretamente mencionada.

Os serões, segundo os alunos, antes eram realizados durante o período de permanência na escola, mas já não aconteciam mais. Perguntei o que faziam nos serões e a única atividade mencionada pelos alunos foi a de organizar o caderno da realidade.

Os outros itens mencionados como pontos fortes e fracos da escola serão analisados na perspectiva dos alunos em relação à escola.

- **Perspectiva dos alunos: a escola**

Um dos assuntos que os alunos da escola de Friburgo comentaram ao falar sobre os pontos fortes e fracos da escola foram as refeições, assunto que os da Bahia nem mencionaram. A maioria dos alunos considera que as refeições são um ponto forte da escola, enquanto uma parcela menor as considera o ponto fraco. Entre as razões mencionadas, para uns e outros, está a qualidade e quantidade de comida oferecida. Os alunos chegam a fazer três refeições durante seu período de estadia na escola: dois lanches, manhã e tarde, e um almoço. A alimentação é cedida pelo governo (prefeitura e Estado), mas depende também da contribuição dos pais, principalmente no que se refere a verduras. Estive na escola em dois períodos de safras diferentes e percebi claramente a variação da qualidade quando os pais têm

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

ou não têm com o que contribuir. Embora não haja fartura, a alimentação nessa escola, em função do período que os alunos nela permanecem e considerando-se que a escola nada produz que possa ser aproveitado pelas refeições, é muito razoável. A contribuição mensal dos pais, no caso dos alunos entrevistados, não estava sendo direcionada para a alimentação, como é o comum nas EFAs mas, nesse ano específico, para o pagamento dos professores que faltavam:

> Porque são três vezes ao dia, tem vezes que não está muito bom de paladar, mas ajuda bem, sustenta bem.
>
> Se a gente comparar com a das outras escolas que custam R$ 800,00, a daqui é muito boa.

O elemento mais mencionado pelos alunos como ponto forte da escola, também semelhante ao que aparece na Bahia, é o que eles chamam de união. União engloba uma relação boa com professores, diretor e funcionários e também a amizade entre os colegas. Aparece quando se fala de necessidades dos alunos e quando se fala sobre os pontos fortes da escola. Segundo os alunos, essa união existe porque o convívio com as pessoas, ao passarem o dia todo na escola, é muito mais intenso do que em outras escolas:

> A escola pode ser desorganizada em um monte de coisa, mas aqui todo mundo é unido.
>
> A grande maioria aqui é unido.
>
> Aqui a gente, assim comparando com as outras escolas, a união aqui é bem maior.
>
> *Onde que vocês vêem que tem união?*
>
> Pode ver assim no [...] [nome de outra escola], outras escolas assim, muita gente nem se conhece, aqui não é uma coisa assim, embora não tenha muita afinidade, todo mundo se conhece, é mais unido, é tipo uma família mesmo, brinca, às vezes a pessoa até não aceita brincadeira, mas a gente está sempre procurando brincar, eu acho legal.
>
> *O que motiva a união? Porque essa escola teria mais que as outras?*
>
> Porque a escola é menor.
>
> Eu acho que a filosofia conta muito.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Mas o que a filosofia vira na prática?

Ah, sei lá, o que é que tem em uma família? Na família todo mundo tem que ser unido, para obter o que? Para obter a fraternidade, a união, isso tudo.

E o que vocês fazem para acontecer isso aqui?

Acho que a gente procura respeitar cada um.

Tipo um professor que dá aula aqui, eles mostram para a gente que é diferente que não é igual às outras escolas em que ele dá aula, que não é simplesmente você chegar e colocar no quadro, explicar a matéria, é tipo assim, ter amizade com os professores, ter amizade com as pessoas.

Diálogo.

Eles procuram sempre passar para a gente que se a gente for unido, tiver assim um grande grupo lutando pela mesma coisa, é muito mais fácil conseguir do que um. Se um grupo pede alguma coisa é muito mais fácil ser ouvido do que um.

Entre eles os alunos dizem que a relação é excelente, não só porque há amizade entre eles, mas também porque se conhece melhor as outras turmas e se tem contato na vida na comunidade. Com os funcionários, consideram ter uma ótima relação. Indaguei se os funcionários tem alguma função pedagógica na visão deles, ao que eles indicaram que não, mas que o respeito de ambas partes é uma forma de educação. Com os professores mencionam que a relação boa depende do diálogo e a abertura para o diálogo depende do professor. O diretor, que está nesse cargo há pouco tempo é considerado uma pessoa com a qual os alunos têm diálogo e que toma as decisões certas.

Os alunos acreditam que deveriam participar mais ativamente das decisões que a escola toma. Um exemplo dado foi o da saída de um professor que eles gostavam e que teve um conflito com a escola "sem dar satisfação pra gente"; "aqui entra professor, sai professor e a gente não sabe o porquê". Curioso que esse mesmo exemplo também foi dado na Bahia para ilustrar situações de conflito em que os alunos ficam fora da decisão. Fora esse exemplo, os alunos não deram outros exemplos de participação desejada na escola.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- **Perspectiva dos alunos: as mudanças nas famílias e na comunidade**

Em exercício feito com os alunos para que eles falassem sobre sua relação com suas famílias, o resultado a que se chegou foi muito próximo ao da escola da Bahia. As palavras que pontuam a relação dos alunos com suas famílias são:

Tabela 49 – Perspectiva dos alunos de Friburgo: palavras dos alunos atribuídas à relação com suas famílias

AMOR	14	FELICIDADE	2
PAZ	8	TRANQUILIDADE	2
UNIÃO	6	ALEGRIA	1
TRABALHO	4	BRILHO	1
LUZ	3	BRINCALHÃO	1
AMIZADE	3	CONHECIMENTO	1
FRATERNIDADE	2	EDUCAÇÃO	1
RESPEITO	2	ESPERANÇA	1
TENSÃO	2	LIBERDADE	1
TERROR	2	NOVAS TÉCNICAS	1
TERRA			2

Quando perguntados sobre o que suas famílias querem para o seu futuro, os alunos indicaram as seguintes respostas:

Tabela 50 – Perspectiva dos alunos de Friburgo: o que os pais querem para o futuro de seus filhos

REFERÊNCIA À VIDA SOCIAL/FAMILIAR	
QUE SAIBA VIVER BEM COM TODOS	1
CONSIGA MANTER UMA BOA FAMÍLIA	1
AJUDE OS PAIS DEPOIS	1
REFERÊNCIA À FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO	
CONSIGA SE FORMAR	3
FAÇA FACULDADE	2
SEJA UMA PESSOA INFORMADA	1
REFERÊNCIA A CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO	
CONSIGA UM BOM EMPREGO	7
SEJA UMA PROFISSIONAL COMPETENTE	4
TENHA BOA CONDIÇÃO FINANCEIRA	1
TENHA AQUILO QUE OS PAIS NÃO TIVERAM POR FALTA DE CONDIÇÕES	1
REFERÊNCIAS GERAIS	
TENHA UM FUTURO MELHOR	2
SIGA UM BOM CAMINHO	2
TENHA O MELHOR FUTURO POSSÍVEL	1
REFERÊNCIA AO CAMPO	
TENHA UM FUTURO MELHOR SEM PRECISAR SAIR DO CAMPO	1
TRABALHE NA ÁREA QUE ESTUDOU	1
DEIXE O TRABALHO AGRÍCOLA	1
REFERÊNCIA A CARACTERÍSTICAS/VALORES HUMANOS	
SEJA UM SER HUMANO HUMILDE	1
SEJA INDEPENDENTE	2
SEJA FELIZ NAS DECISÕES	1

Na discussão que se seguiu a esse exercício, os alunos indicaram que a maioria dos pais quer que eles sigam aquilo que têm vontade, "fazer acima de tudo uma coisa que goste". A maioria indicou que os pais não querem que seu filho saia da zona rural. Outra comparação que os pais fazem com sua vida é a possibilidade de adquirir conhecimentos, de estudar, que eles não tiveram e querem que seu filhos aproveitem, além de terem condições de vida e trabalho mais fáceis no campo.

Para os alunos, a escola contribui muito para uma melhor relação dos alunos com suas famílias porque "tudo que acontece aqui a gente tem que passar para os pais, quer dizer, era obrigação passar".

Em relação às mudanças influenciadas pela escola, os alunos indicam que elas aconteceram em uma área principal: o uso de agrotóxicos. Os alunos indicam que duas coisas mudaram nas famílias: o uso de equipamento de proteção para aplicação de agrotóxico e a quantidade utilizada. O meio através do qual essa mudança foi sendo implantada, segundo eles, foi através do plano de estudo, onde investigaram quanto era usado e discussões em família sobre o uso. Segundo os alunos, eles tiveram um trabalho de dar orientações à comunidade sobre o uso do agrotóxico. Essa mudança que os alunos indicam também foi mencionada pelos pais. Coincidência ou não, essa mudança é simultânea à necessidade que os proprietários estão tendo de adaptar-se às novas leis sobre a disposição do lixo de agrotóxicos, que estará sendo controlada através da venda dos produtos. Na época da minha visita, em breve se começaria uma fiscalização bastante séria do Estado nas propriedades para que o lixo fosse disposto de acordo com a lei. Isso indica que essa movimentação que a escola fez em relação aos agrotóxicos foi de encontro a uma necessidade das famílias causada por fatores externos. Este é um bom exemplo de mudanças que conseguem associar necessidades das famílias, sensibilidade da escola e diagnóstico situacional.

unesp

Apenas outros dois exemplos de mudanças foram mencionados pelos alunos nessa questão: o fato dos pais estarem mais a par da educação de seus filhos, que também ocorre em função do plano de estudo, porque exige que eles façam perguntas; e a diminuição da quantidade do lixo jogada no rio em função do projeto de mutirão anual chamado Projeto Rio Limpo. Os alunos pouco mencionam a comunidade quando falam em mudanças. Disseram que conseguem trabalhar com suas famílias, mas têm mais dificuldades de lidar com a comunidade como um todo.

> A gente pode passar as informações para a comunidade.
>
> *Vocês podem, mas vocês fazem?*
>
> Depende.
>
> Estamos tentando.
>
> *Depende do quê?*
>
> Depende do tempo, às vezes a gente passa para os pais, mas não passa para o resto da comunidade.

Interessante observar que tampouco é citada pelos alunos a existência de uma rede de contatos social (por exemplo as associações). É um contraste com a escola da Bahia, onde os grupos ligados à igreja cobram a participação dos alunos e funciona como um meio de se chegar até a comunidade. Eles indicam que o único meio em que a comunidade se envolve com a escola é através de palestras e cursos. Perguntei quantos foram no ano que passou e não souberam dizer se houve ou não.

Os alunos disseram ter contato com instituições da comunidade ligadas ao meio rural quando precisam de seus serviços, precisam esclarecer dúvidas sobre estágios ou ainda quando estas instituições proporcionam cursos na área técnica. Souberam mencioná-las, mas também têm pouca interação de forma regular.

unesp

- **A perspectiva dos pais**

Sete pais das comunidades próximas à escola foram entrevistados. As razões destes pais para colocarem seus filhos nessa escola foram basicamente duas: ter como única opção alternativa a que os filhos fossem para a cidade, que eles consideram distante e perigosa, e poder ter um ensino específico para a população rural. Vale lembrar que como essa escola é bastante recente, os pais entrevistados estiveram entre os primeiros a colocar seus filhos nessa escola. Nas respostas que eles deram a essa questão, mencionaram o fato das pessoas contarem como era a escola, a participação deles na mobilização, o papel da diretora e até o fato de ir acreditando na escola aos poucos:

- Filha não se adaptou a escola da cidade
- A outra opção era mandar filhos para cidade
- Transporte ruim para escola da cidade
- Merenda ruim na escola da cidade
- Outra escola era fraca: poucas aulas, pouca organização
- Considera a escola ideal para quem quer ficar na área
- Não tem como escolher outra escola para quem é da zona rural
- A diretora transmitia muita confiança
- Os filhos quiseram porque trabalhavam na lavoura e não queriam sair
- Quis ficar na área e foi acreditando na escola
- Na outra escola não tinha quinta série
- A função é a lavoura, [filho] tem que aprender para nos ensinar
- Era uma escola para lavrador

unesp

É importante notar que dentre os fatores que levam pais a colocarem seus filhos nas EFAs, o primeiro é a falta de opção, ou a existência de uma opção que está distante do desejo, dos valores e do controle das famílias, colocada frente a frente com uma alternativa que supere a outra opção em todos os sentidos mencionados. Nesse processo de mobilização, a liderança tem um papel muito importante na apresentação da proposta e construção da confiança das pessoas na idéia. É só num terceiro momento que surge a consideração de fatores que só podem ser analisados com a prática, tipo qualidade do ensino, perspectivas de futuro para o aluno, etc.

Interessante notar que sendo uma escola relativamente nova, os pais ainda têm um grau de expectativa incerto em relação à escola; ainda não há uma postura de cobrança ou de assertividade. Mas já demonstram um grau de análise maior dos fatores que os levam a deixar seus filhos nessa escola: qualidade do ensino, tipo de experiência proporcionada, perspectiva de futuro, relação com a comunidade. Dos sete pais, apenas cinco mencionaram suas expectativas com relação à escola. Dos cinco, dois mencionaram elementos mais concretos sobre o que esperam da escola em relação a seus filhos e comunidade. Os outros três colocaram expectativas em relação ao desenvolvimento da instituição escolar:

> *O que o senhor/a espera dessa escola?*
>
> As outras têm sujeira, namoro, essa tem limpeza, alimentação, tarefas. Espero que o ensino médio possa trazer para o pessoa daqui um oportunidade de estudar e ver a roça como opção. Mais desenvolvimento, cabeça melhor para o futuro, com maior preocupação com o meio ambiente e agrotóxicos.
>
> Que cada vez melhore mais. Que os filhos já saiam de lá com projeto, que eles ampliem cada vez mais seu projeto [filho tem projeto com abelhas e produção de mel].
>
> Que ela contribua, tenho fé.
>
> Espero que prossiga nesse mesmo ideal, não perca o fio da meada, que continue a instruir sem vínculos políticos.
>
> Continue dando o ensino que é muito bom.

unesp

Seis pais se consideram 'muito' satisfeitos com a escola e um pai se considera satisfeito com a escola. Nenhum deles se diz insatisfeito com alguma coisa em particular, então a variação entre muito satisfeito e satisfeito é irrisória. As razões que colocam para sustentar sua opinião em relação à escola seguem a mesma linha das expectativas, circundando os mesmos temas com um pouco mais de detalhamento dos fatores: qualidade do ensino, opção mais de acordo com valores, relações criadas. Abaixo o que foi expresso como resposta à justificação de por que os pais se consideravam muito/satisfeitos com a escola:

- Filhos não precisam ir para a cidade
- Está surgindo uma oportunidade para os alunos na zona rural, que é pacata mas vai se desenvolvendo
- Grande convívio entre a pessoas
- As pessoas da escola sabem trabalhar e são muito educadas
- A escola manteve-se firme quando o Estado não contratou os professores
- Os pais estão vendo a filha se formar com 17 anos
- Os resultados estão acima das expectativas que tinham
- A escola cobra muito os pais, o que é bom porque "puxa" bastante
- A escola dá tranqüilidade dos filhos estarem próximos
- O ensino é bom
- Os alunos são cobrados

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- Os pais têm que participar

Ao analisarem os pontos fortes da escola, os fatores que compõem a análise dos pais são muito semelhantes. A repetição dos mesmos temas contribui para identificar quais os elementos decisivos para os pais dessa escola ao manterem seus filhos nela. Indica também o que a escola tem conseguido alcançar em termos mais gerais. Um tema que entra aqui com maior peso é a valorização da relação que a escola cria com a família e os alunos (mesmo que isso signifique mais exigências ou custo para as famílias).

PONTOS FORTES DA ESCOLA
REFERÊNCIA À RELAÇÃO COM A FAMÍLIA
EXIGE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA
ESCOLA ENTRA NA FAMÍLIA
A GENTE SE SENTE PARTE DA FAMÍLIA AGRÍCOLA
INTEGRA A FAMÍLIA À ESCOLA
PROFESSORES JÁ VIERAM EM CASA, SINAL DE QUE É MELHOR COM O FILHO DA GENTE
FICA SABENDO DA RELAÇÃO DO FILHO COM A ESCOLA
NÃO AFASTA O FILHO DA FAMÍLIA
TEM A VANTAGEM DO ALUNO FICAR LÁ O DIA TODO, MAS PODER AJUDAR A GENTE BASTANTE
REFERÊNCIA À QUALIDADE DO ENSINO
A QUALIDADE DO ENSINO É MUITO BOA (DOIS MENCIONARAM)
OS JOVENS QUE ESTUDAM NA ESCOLA SÃO MUITO EDUCADOS NA MANEIRA DE TRATAR OS OUTROS
REFERÊNCIA À RELAÇÃO COM ALUNOS
OS ALUNOS SÃO TRATADOS COMO UMA FAMÍLIA, TODOS SE AJUDAM
OS ALUNOS GOSTAM MUITO DA ESCOLA
REFERÊNCIA A POSSIBILIDADES GERADAS
GRANDE PARTE DOS JOVENS NÃO TERIA CONDIÇÕES DE CONTINUAR A ESTUDAR SE NÃO FOSSE ESSA ESCOLA
TER UM SEGUNDO GRAU
BOA ALIMENTAÇÃO
O GASTO COMPENSA
REFERÊNCIA À PROXIMIDADE
A DISTÂNCIA (MUITO PRÓXIMA) DA PROPRIEDADE
PODER FICAR NO LUGAR COM UM ENSINO QUE PREPARA PARA QUALQUER COISA
REFERÊNCIA A VALORES
PROFESSORES SE PREOCUPAM COM ALUNOS, QUEREM AJUDAR
É UM EXEMPLO DE COLÉGIO: JOVENS NÃO FUMAM, NÃO BEBEM, NÃO USAM DROGAS
NÃO TEM DROGAS NA ESCOLA
A MAIORIA DOS ALUNOS VEM DA ROÇA, QUE É OUTRA CABEÇA
VALORIZO A MORALIDADE QUE EXIGE DO ALUNO: MUITOS DEVERES, POUCO NAMORO, RESPONSABILIDADE

Quadro 11 - Perspectiva dos pais de Friburgo: pontos fortes da escola

unesp

Já a análise sobre os pontos fracos da escola considera um grau muito reduzido de fatores ligados à escola. Dois dos sete pais não souberam dizer quais os pontos fracos da escola. Dentre os outros cinco, três mencionaram algo que está fora do alcance da escola (o fato de ainda não se ter uma faculdade no local e o problema da crise na lavoura). Dois pais, no entanto, mencionaram a importância de se abrir o curso técnico para outras áreas além da agropecuária, algo que não se observou em nenhum dos outros dois casos. Apenas um pai fez uma crítica direta ao presente da escola, que é a falta de parte prática dentro dela. Uma questão a ser analisada sobre a diferença ao falar de pontos fortes e fracos é se a menor capacidade crítica dos pais em relação à escola é diretamente proporcional à sua participação dentro da associação. Nesse caso, no entanto, os pais que já foram do conselho da associação não são os pais que levantaram os pontos fracos diretamente ligados à escola, o que significa que com esses dados essa relação não poderia ser cruzada.

Dos sete pais entrevistados, dois já ocuparam cargos na associação, um como presidente e outro como vice-presidente. Dois pais dizem participar pouco, indo fazer visitas de vez em quando. Três disseram que sua participação se faz através da presença nas reuniões, um diz participar dos eventos organizados (reunião de professores, almoço), e o pai que foi presidente oferece sua propriedade para estágios e visitas dos alunos.

Três dos seis pais que responderam à pergunta de como seus filhos mais aprendem na escola, indicaram ser através dos estágios. Segundo eles, os estágios permitem que os filhos aprendam com outras pessoas, outras cabeças, abrem sua mente, abrem mais opções e trazem alguma coisa melhor para casa. Um pai mencionou a importância do projeto profissional do jovem, três pais mencionaram a prática em casa ("professor obriga o aluno a trabalhar") como um meio importante de aprendizagem e aprimoramento, e um pai mencionou a importância das visitas feitas a outros lugares e outras áreas do ramo rural. Um pai indicou apenas "o

unesp

colégio", referindo-se às aulas e outro pai não detalhou quais os meios através dos quais o filho mais aprende; disse ser "em todos".

Ao pedir que os pais indicassem quais os aprendizados de seus filhos que eles consideraram mais importantes, apenas quatro pais mencionaram algo específico: a lavoura de tomate desenvolvida através do projeto profissional, os aprendizados que contribuíram para a lavoura feita em casa, a capacidade que o filho desenvolveu de "saber informar as outras pessoas", o curso de computação que fez e o desenvolvimento da personalidade sincera do filho através da escola (o sentido desta colocação não ficou muito claro para mim). Um disse não lembrar e os outros dois disseram ser "tudo".

Destes sete pais, apenas um indicou algum aprendizado específico que recebeu de seu filho. Dois disseram ter aprendido muita coisa sobre a lida na lavoura, outras maneiras de tratar as culturas. Um pai disse que o filho tem-lhe ensinado a ouvir mais e outro disse que o filho o ensinou a conversar ("até falar a gente aprende"), fazer cálculos e até mexer um pouco com computador, que ele acabou comprando. Um disse não se lembrar de nada que tenha aprendido com o filho e outro disse que ainda não aprendeu nada com o filho.

Ao falarem sobre o que eles têm ensinado para seus filhos, os pais foram mais eloqüentes e indicaram aprendizados mais ligados a valores morais e incentivos, além da experiência:

- O que a gente aprendeu e sabe fazer
- Incentivo em tudo que pode
- Saber os limites de até onde podem ir
- Ser honesto
- Religião
- Dignidade

unesp

- Ânimo, não desistir do que tem buscado, dar continuidade aos estudos, ser firme
- Lutar por aquilo que deseja
- Convívio com as pessoas
- Educação com os outros e na família
- Ser humilde, respeitar os outros
- Mais respeito
- Viver bem com as pessoas

Com relação às responsabilidades atribuídas aos filhos na propriedade familiar, nota-se que em não há responsabilidades específicas. O trabalho familiar é feito em conjunto e espera-se que os filhos ajudem na lavoura e nos serviços domésticos. Três pais mencionaram a responsabilidades dos filhos para com seu projeto profissional, sendo que todos esses também trabalham junto aos pais em outras atividades. Um pai disse que o filho é responsável pelos cadernos de anotações de algumas atividades produtivas, outro pai indica ser o filho responsável por tirar leite e cuidar dos pastos, e um outro pai que mencionou tarefas mais específicas disse que o filho é responsável por atender os meeiros, fazer a vacinação do gado e cuidar da administração. Comparando-se ao que os alunos colocaram como suas responsabilidades na propriedade familiar, vê-se que as famílias visitadas contam com o trabalho de seus filhos na propriedade familiar.

Os alunos mencionaram que as visitas dos professores às propriedades não estavam acontecendo. Mas todas as famílias entrevistadas indicaram ter recebido visitas dos professores. Como a maioria tem filhos também no ensino fundamental, que consegue fazer estas visitas com regularidade, estes pais podem ter sido visitados pelos professores do ensino fundamental (que muitas vezes se comprometem a observar também o trabalho dos alunos do ensino médio e passarem para os professores responsáveis). Todos os pais, com uma exceção,

unesp

entendem a visita como um meio de cobrar dos alunos uma evolução no trabalho da propriedade e ao mesmo tempo, incentivá-los. Dois pais indicaram que a visita do professores foi feita com o objetivo de ver o projeto profissional do jovem (o que indica ter sido feita por professor do ensino médio). Outra vantagem mencionada pela maioria dos pais é o fato de saber o que está acontecendo com seus filhos na escola. Um pai indicou que "não houve muitas visitas porque a gente sempre está por perto, mas também a filha nunca dá problema", que é uma visão distorcida do propósito pedagógico das visitas.

O futuro que esses pais esperam para seus filhos inclui a busca daquilo que querem em uma vida menos sofrida que a deles, e com maior estabilidade. Três pais gostariam que seus filhos deixassem de trabalhar na lavoura. Essa perspectiva dos pais em relação ao futuro de seus filhos é parecida com o que os alunos colocaram no grupo focal. A diferença que aparece aqui com mais nitidez é a vontade dos pais de que os filhos deixem de trabalhar na lavoura, algo que os alunos não mencionaram diretamente, mas demonstraram, ao definir o que querem para seu futuro, que a vida como profissional autônomo é o desejo da maioria.

- Seja o que escolher (2 mencionaram)
- Seja bem sucedido
- Mantenha-se com dignidade
- Não tenha tanta dificuldade
- Que trabalhe e faça faculdade para ser professora
- Que ele tenha um trabalho diferente do meu, da lavoura (2 mencionaram)
- Que trabalhe numa coisa mais certa
- Tenha uma vida mais estável
- Viva bem na comunidade

unesp

- Que o filho se forme
- Que tenha um emprego, por exemplo em loja de produtos agropecuários

Segundo os pais (um não respondeu a essa questão), a escola tem ajudado seus filhos a chegar perto desse futuro desejado através dos seguintes itens:

- Proporcionando um ambiente de aprendizado onde há "qualidade interna" para todos (merendeiras, professores e alunos)
- Preparando a filha para entrar na faculdade
- Com o projeto profissional, filha está sendo encaminhada para profissão que quer ter
- Ensinando os alunos a terem compromisso com eles mesmos, dividindo as tarefas
- Incentivando os alunos a estudarem, a gostarem de estudar e trabalhar
- Ensinando os filhos a se relacionarem bem
- Dando oportunidade para que os filhos tenham o segundo grau e conseqüentemente um melhor emprego

É interessante notar que, ao responderem essa pergunta, os pais mencionam fatores da parte pedagógica da escola que não tinham surgido antes. Um deles é o fato dos alunos estarem incentivados a estudar e o outro é o papel das tarefas de manutenção na construção do compromisso. Na Bahia essa relação entre trabalho na escola e divisão de tarefas aparece fortemente como a base da construção das relações de cooperação e responsabilidade, muito forte para os jovens. Aqui ela aparece pouco em função das poucas oportunidades de exercer essa relação na escola, mas a percepção deste pai já é um indício de que há uma conexão inegável entre as tarefas de manutenção e prática na escola com o surgimento da cooperação e da responsabilidade.

unesp

Finalmente, com relação às mudanças observadas na família, propriedade e comunidade, os pais foram pouco específicos. As mudanças mais mencionadas foram em relação a comportamentos observados. Com relação à parte de desenvolvimento rural enquanto produção e alterações na economia local, quase não se disse nada. Curioso notar que nem a questão de agrotóxicos surgiu no discurso dos pais em relação a mudanças observadas. Acredito que se possa efetivamente fazer uma ligação entre a pouca parte prática na escola com o menor índice de mudança na parte de atividades rurais, mas essa análise será feita uma vez vistos todos os casos. Abaixo estão as referências sobre mudanças percebidas pelos pais entrevistados:

REFERÊNCIA À VALORIZAÇÃO DA REGIÃO, DOS PRODUTORES
A VALORIZAÇÃO DO ROCEIRO DANDO UMA OPORTUNIDADE DE ESTUDO E TRABALHO PARA OS JOVENS LOCAIS
FILHOS PODENDO ESTUDAR
SENTIMOS QUE A ESCOLA NOS APÓIA
INCENTIVO AOS PAIS PARA IREM À ESCOLA COM OS FILHOS, ATÉ COM CURSO DE COMPUTAÇÃO
REFERÊNCIA A MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO NA COMUNIDADE E FAMÍLIAS
PAIS PASSAM A OUVIR OS FILHOS E TER UMA OUTRA VISÃO, COMEÇAM A PENSAR
UMA MAIOR ABERTURA DA COMUNIDADE, MAIOR ADESÃO DAS PESSOAS, MAIOR GANHO DE CREDIBILIDADE PARA A COMUNIDADE
COMUNIDADE PASSANDO A COLABORAR COM A ALIMENTAÇÃO DA ESCOLA
CONSCIENTIZAÇÃO DA NECESSIDADE DE PREPARAR O JOVEM PARA SE MANTER NO CAMPO
TUDO O QUE SE FAZ NA COMUNIDADE É O IBELGA: FESTA, REUNIÃO DE ASSOCIAÇÃO, CASAMENTO, REUNIÃO DE GRUPO DE JOVENS
REFERÊNCIA A MUDANÇAS DE COMPORTAMENTO DOS JOVENS
OS ALUNOS GOSTAREM DE IR À ESCOLA
OS ALUNOS TRABALHAREM UMA SEMANA
OS ALUNOS TEREM O COMPROMISSO DE FICAR O DIA TODO NA ESCOLA, O QUE "EVITA DE FAZER TRAVESSURA"
REFERÊNCIA A MUDANÇAS NAS ATIVIDADES PRODUTIVAS
CONSCIENTIZAÇÃO NA LAVOURA, COM MAIS INFORMAÇÕES PARA OS PAIS
MELHORIA DE PRODUTIVIDADE

Quadro 12 - Perspectiva dos pais de Friburgo: mudanças influenciadas pela escola

unesp

- **A perspectiva dos ex-alunos**

Foram entrevistados cinco ex-alunos de Friburgo, com intenção de descobrir, através de uma reflexão sobre sua experiência, quais os aspectos da pedagogia da alternância que consideraram mais importantes em sua educação, a partir de sua formação numa EFA.

Os cinco ex-alunos mantém algum tipo de vínculo com a escola. Um deles é monitor do ensino fundamental, outro continua como associado e é chamado para avaliar os projetos profissionais dos alunos, o terceiro participa apenas dos eventos sociais e outros dois têm uma relação de parceria com a escola. Um deles conseguiu implantar um projeto de teste de novas sementes, que os alunos acompanharão, fazendo relatórios, e o outro dá estágio em sua propriedade aos alunos da escola.

Para estes alunos, os aprendizados mais importantes obtidos através da escola foram o lado humano, das relações sociais, principalmente respeito e amizade, a capacidade de aprender a aprender, a oportunidade de fazer o ensino médio e outros cursos, desenvolvimento do hábito da leitura e aprender o porque de cada coisa:

> *Quais os aprendizados mais importantes que você teve na escola?*
>
> Além da parte técnica, a parte humana: viver como uma família, respeitar o outro, não se envolver com drogas, aprender a compartilhar.
>
> A boa convivência com os professores, através das visitas em casa e das ajudas nas dificuldades.
>
> Aprender a aprender: não aprendi tudo, mas quando saí, vi que não era tão difícil correr atrás do que me interessava através de livros, conversas, profissionais, técnicos.

Perguntei aos ex-alunos quais as coisas que aprenderam depois que saíram da escola. Três dos cinco alunos indicaram assuntos técnicos específicos (doenças de culturas, fitossanidade e uso mais consciente de defensivos e insumos agrícolas). Os outros dois mencionaram o aprendizado da administração, para a qual agora tem mais tempo e a capacidade de falar em público e ser mais desinibido (que desenvolveu sendo monitor da

unesp

escola). A pergunta que cabe refletir aqui é que outros aprendizados haveriam se a parte prática tivesse sido mais desenvolvida. Três destes ex-alunos indicam que um ponto fraco da escola é a ausência da parte prática. Os outros dois dizem ser pontos fracos o pouco conhecimento que os professores têm da pedagogia da alternância e sua pouca participação em outras atividades da escola, uma vez que dão aula em mais de uma. Muito importante notar que os alunos que já saíram têm maior percepção ainda sobre a importância de se ter um monitor (não usaram esse termo, mas indicam as características que consideram importantes em um professor de EFA), e de se ter a parte prática como fatores mobilizadores de aprendizado. Ao avaliarem em retrospecto quais as formas mais efetivas de aprendizado, os ex-alunos enfatizam esses aspectos ao mencionarem as aulas práticas, as visitas de estudo, os cursos promovidos pela escola, a prática na propriedade, o plano de estudo (que ajudava a conversar muito com a comunidade e a ver a experiência e opinião dos outros) e os estágios.

Apenas o plano de estudo foi citado por mais três alunos. Vale notar que dentre os instrumentos da pedagogia da alternância utilizados pela escola, a visita às famílias, caderno da realidade, tarefas e projeto profissional do jovem não foram mencionados. Na tabela abaixo aparece a freqüência com que foram apontados os outros processos:

Tabela 51 – Perspectiva dos ex-alunos de Friburgo: formas de aprendizagem mais efetivas

PLANO DE ESTUDO	**3**
PRÁTICA NA PROPRIEDADE	2
AULAS PRÁTICAS (POMAR, HORTA DA ESCOLA. PROPRIEDADE DA PROFESSORA)	2
VISITAS DE ESTUDO	2
ESTÁGIOS	1
PESQUISANDO INDIVIDUALMENTE	1
MOTIVAÇÃO NA ÁREA DA AGRICULTURA	1
CURSOS PROMOVIDOS PELA ESCOLA	1
PROFESSORA ERA UM ESPELHO	1

unesp

- **A perspectiva dos monitores**

Os professores de Friburgo não conseguiram encontrar tempo para participar de um grupo focal. Foi solicitado aos professores do ensino médio que preenchessem um ficha com seus dados, mas estas tampouco foram retornadas, com exceção de duas, uma de um professor de língua e literatura portuguesa e outra da professora de agricultura, manejo e conservação do solo.

Ambos têm terceiro grau completo (nesta escola, pelo que me foi dito, todos os professores do ensino médio tinham), são da cidade e moram na região. O professor está na escola há apenas um ano e teve a formação básica de oito horas em pedagogia da alternância. Fez cursos sobre DST, AIDS e gravidez na adolescência, Ensino a Distância para jovens e adultos, e diz que pouco aplicou dos conhecimentos adquiridos, a não ser em pequenas intervenções quando os assuntos vieram à tona. A professora está na escola há cinco anos, é formada em engenharia florestal e participou de cursos e palestras indicados pela escola. Fez também o curso de iniciação em pedagogia da alternância. Destes, diz ter aproveitado muito a valorização do aluno como "ser humano" inserido em sua realidade e ter aprendido ainda mais com a troca de experiências e do saber de cada aluno e sua comunidade.

O único depoimento coletado foi dessa professora da área técnica que está entre as que melhor conhecem a pedagogia da alternância e está no ensino médio da escola desde o início. Sua contribuição foi muito objetiva e baseada em uma visão crítica muito bem refletida de sua experiência. Durante parte da entrevista com ela, o professor indicado acima também participou.

Segundo a professora, o objetivo da escola é evitar o êxodo rural, fazendo com que os alunos tenham acesso a uma educação de bom nível, voltada para seus interesses e adequada ao ritmo de vida daqueles que têm trabalho na propriedade familiar. Essa professora conta

que, no início do ensino médio, a proposta da escola era receber apenas alunos que trabalhassem direto com a lavoura. Segundo ela, essa perspectiva hoje é diferente. Tem-se uma visão ampliada do trabalho no meio rural como algo que possa auxiliar toda a comunidade, mas que não precisa diretamente ser a produção agropecuária. Ainda não se têm exemplos de outras profissões deste tipo além de assistência técnica aos produtores. Outra função da escola é promover a aplicação prática do que se aprende na escola em casa.

Para essa professora, as competências que a escola está desenvolvendo nos alunos estão, na verdade, mais centradas na parte social, devido à convivência que existe na escola, e ao envolvimento que os professores têm com os alunos, porque acabam conhecendo a sua realidade e conseguindo intervir de maneira a fazê-los compreender sua possibilidade de viver na comunidade. Para se fortalecerem as competências técnicas, segundo ela, a prática dos alunos teria que ser acompanhada de perto pelo monitor, pois só a escola não é suficiente.

Os instrumentos da pedagogia da alternância mencionados pelos professores durante a entrevista foram o plano de estudo, as visitas de estudo, prática de campo, as folhas de observação e o projeto profissional dos jovens.

O instrumento melhor aproveitado é o plano de estudo; com o tempo, vai ficando mais fácil adequar as matérias ao tema do plano. Com ele conseguem melhor aproveitamento na interação entre as atividades, tanto eles como os alunos aprendem muito sobre a área rural e tenta-se, através do PE, fazer a interdisciplinaridade. Mas, segundo a professora, ainda é muito difícil a prática do conceito de "interdisciplinaridade" por exigir um tempo de troca entre os professores que eles não têm disponível. Fez-se no ano anterior, com uma reunião semanal, mas não se tem feito mais e cada professor acaba tentando aplicar o conceito individualmente. Outra crítica feita à aplicação corrente do plano de estudo está no processo de colocação em comum que, de acordo com a professora, tem sido muito mecânico, pouco criativo, dinâmico e isso tem tornado essa atividade monótona. Segundo ela, "eles [alunos]

unesp

respondem e fica por isso mesmo, então acho que torna-se cansativo, mas mesmo assim eu acho que é com uma coisa assim que eles conseguem obter muitas informações, trocar idéias, eu acho que ainda é o plano de estudo".

O professor de português disse usar o plano de estudo e as folhas de observação para melhorar a produção verbal dos alunos, os quais são avaliados através destes dois instrumentos. Afirma que tem havido um progresso diário dos alunos, e indica dificuldades de se tentar relacionar a matéria à realidade do meio rural, algo que demanda um planejamento de aulas diferenciado.

Para a professora, a folha de observação tem sido um instrumento muito útil para "ir além daquilo que a gente quer dar na aula, porque o tempo às vezes é curto para você falar um milhão de coisas e, de repente, numa folha de observação, você consegue condensar tudo aquilo que iria ser uma aula, aí eles [alunos] fazem uma pesquisa. Então, acho que aqui eles aprendem mais."

A parte de prática de campo, segundo a professora, é o ponto mais crítico da aplicação da pedagogia da alternância nessa escola hoje. Não tê-la afeta diretamente a motivação dos alunos, além de dificultar a aplicação de conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula por não se ter um acompanhamento do professor que estimule, cobre e avalie a aplicação prática do conhecimento:

> *Comentários da professora sobre a parte prática*
>
> Eu acho assim que está faltando muita parte prática, eu acho assim que em termos da parte teórica, das matérias de sala de aula, acho que a gente está indo bem, mas a parte prática eu acho que ainda está faltando.
>
> *Como isto está afetando os alunos?*
>
> Eu acho que eles ficam desestimulados... por exemplo, no ensino fundamental, o pensamento é diferente, você vem para a escola para o social mesmo. Agora, uma vez que você já está no técnico você quer aplicar as coisa que você aprende, então eu acho que fica meio desestimulado.
>
> *Mas esta parte prática não seria para fazer em casa também?*

unesp

> É, e o problema também, eu acho que deveria, a maioria tem roça... mas falta, por exemplo, ter um acompanhamento desses, tudo bem: "ah, eu trabalho na roça", mas fazendo o quê? Como fazem o serviço? Será que aplicam alguma coisa que a gente fala? Se eles colocam isso em prática, então eu acho que falta a gente acompanhar o trabalho deles.

Os projetos profissionais dos jovens, segundo o depoimento, estão em andamento. Vê-se que os alunos estão vendendo seus produtos, estão procurando mercado e os projetos tem ajudado os jovens a abrirem caminhos novos, dando início a uma visão nova das possibilidades no meio rural numa comunidade com muita resistência a mudanças e inovações. Para os professores, o projeto profissional é também uma oportunidade de avaliar o progresso do aluno. A professora deu o exemplo de um aluno que acompanhou desde a sexta série e que tinha grandes dificuldades de português falado e escrito, um aluno que precisou de mais atenção para conseguir evoluir. Na apresentação do projeto profissional, este aluno mostrou-se capaz de usar um vocabulário elaborado, de se expressar com facilidade e de ter um bom projeto, impressionando aqueles que o haviam conhecido no ensino fundamental.

A única coisa dita sobre as visitas de estudo é que elas têm sido poucas em função dos horários de aula, o que está de acordo com a reclamação dos alunos sobre sua freqüência.

O desafio que essa escola tem pela frente é a parceria com o Estado para a contratação e pagamento dos professores porque seu ritmo de trabalho e forma de remuneração fogem totalmente às exigências e demandas da pedagogia da alternância. Essa escola já vinha sofrendo com essa divergência e estava, na época, prestes a se tornar uma escola estadual (o que efetivamente aconteceu). Perguntei à professora como seria essa questão de tempo para se dedicar às atividades fora de sala de aula. Ela disse que a idéia seria fortalecer a área técnica para que ao menos ela pudesse suprir a falta de entrosamento das outras, mas ainda se tinha pouca informação de como seria.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

A professora não soube dizer muito sobre a participação dos pais na associação, mas acredita que eles estejam a par das dificuldades da escola e tenham procurado ajudar, por exemplo, pagando os professores que não foram contratados. A função dessa associação, segundo ela, é de apoiar a escola ao máximo, uma vez que ela existe para atendê-los. Os pais hoje têm maior compreensão desse papel de apoiadores da escola. A escola era uma "intrusa" na comunidade, porque chegou na comunidade sem que fosse solicitada, "então fica difícil essa conquista, mas eu acho que hoje em dia o caminho está muito aberto. Tanto a escola pode contar com os pais, com a comunidade, como eles com ela". Ainda assim, há muitas pessoas da comunidade que não têm essa visão do que a escola está trazendo e pode trazer para a comunidade e uma pequena quantidade de pais acaba ficando na liderança:

> Eu acho assim que tem pessoas da comunidade que ainda não têm essa visão do que é que a escola está trazendo, o que é que ela pode trazer, eu acho que está uma idéia um pouco imatura na cabecinha deles, eu acho que são assim meia dúzia de pais que às vezes não dão esse valor que eu acho que a escola trouxe.

Um meio de conseguir com que mais pais participem vai ser através da participação dos ex-alunos e a demonstração de quais as conquistas profissionais conseguidas através da escola. Em relação ao resultado dessa interação entre escola e comunidade, a professora diz que hoje as famílias têm acesso a informações, cursos e palestras a que antes não tinham, nem através de suas associações locais. As instituições ligadas ao meio rural têm atendido a comunidade através da escola (secretaria da agricultura, IBAMA, IEF). Outra questão que ela coloca como um pequeno avanço é a da conscientização sobre a questão dos agrotóxicos. Um exemplo muito ilustrativo dado sobre o processo pedagógico para o desenvolvimento deste tema foi o uso do plano de estudo para se pesquisar como os antepassados trabalhavam na agricultura, como se deu o gradual empobrecimento do solo, como os agrotóxicos são usados para suprir essa carência, de que forma eles afetam a saúde hoje e como vem ressurgindo a agricultura orgânica (com uma visita a uma propriedade na região). E "uma evolução de

unesp

informações" sobre a realidade que aos poucos cria consciência. Algo que essa professora enfatiza – bastante realista – é que a mudança do convencional para o orgânico não tem como ser feita de uma só vez, pois exige uma mudança de mentalidade em outros aspectos, como por exemplo, o da produção em escala para maior ganho, "então até mudar essa cabeça de que só milhares de caixas de tomate que vai fazer enriquecer, é difícil". Para essa professora, o tema agricultura é um facilitador da troca entre professores e alunos. Vale notar que para ela, que também é produtora rural, isso realmente acontece. Segundo ela, o fato de também ser proprietária é o "ideal de consumo", porque alia trabalho e lazer nas trocas com os alunos. No discurso dos alunos também está presente essa valorização da troca de experiências com os professores diretamente envolvidos com atividades rurais.

A professora menciona que o maior fator de motivação no seu trabalho na escola é poder dar valor ao trabalho no campo, ver que os alunos tem muita coisa para oferecer e que os professores estão conseguindo contribuir para isso. A oportunidade de estar aprendendo sempre alguma coisa, inclusive sobre a parte da pedagogia da alternância que exige mudanças e adequações no jeito de dar aula, é outro fator de motivação para ela.

- **Observações de aulas**

Na escola de Friburgo foram observadas três aulas dadas em sala, sempre para a mesma turma (terceiro ano do ensino médio), sendo duas do núcleo comum (física e literatura portuguesa), uma do curso técnico (irrigação), e duas horas de apresentações dos projetos profissionais dos jovens. Não há prática de campo, não houve essa parte de observação.

Nessa época do ano em que foi feita a visita, a maioria dos professores dizia estar encerrando suas matérias; muito de seu conteúdo já havia sido passado. Mesmo com a falta de

professores, os alunos disseram que conseguiram terminar todas as disciplinas necessárias a tempo, apesar de terem se atrasado bastante.

As características mais marcantes em relação ao ambiente de sala de aula foram muito semelhantes às da Bahia: descontração na disposição das carteiras e dos alunos, muita conversa, tranqüilidade com que são vistas as entradas e saídas de alunos em sala e facilidade de diálogo entre professores e alunos, incluindo além de dúvidas e perguntas pessoais, temas diferentes do que está sendo dado em aula. Trabalhos feitos em duplas ou grupos também pareceram ser muito comuns. Nas observações feitas nessa escola salta aos olhos, quando em comparação às outras, a facilidade de leitura e expressão verbal dos alunos e o acompanhamento do nível de exigência feito pelas disciplinas, observado principalmente nas questões de física. Na aula de literatura notou-se que os trabalhos a serem entregues eram extremamente bem apresentados, mas o conteúdo lido durante a apresentação tinha muito pouco de reflexão e análise (assim como a apresentação oral).

Surpreendeu a diferença entre a aula do curso técnico e do núcleo comum a quantidade de referências feitas à realidade dos alunos. Enquanto a professora de irrigação (apesar de estar apenas revendo a matéria) fez no mínimo quatro referências e perguntas para que os alunos falassem ou respondessem questões sobre a realidade, mencionando inclusive sua experiência como produtora rural e agrônoma, os professores do núcleo comum em nenhum momento fizeram qualquer ligação dos temas trabalhados com a vida dos alunos. Em ambas disciplinas, física e literatura, haviam possibilidades claras de ligação que não foram utilizadas. Um exemplo da física, cuja matéria era projeção de imagem, além do assunto poder ter sido tratado com a ajuda de um plano de estudo ou de uma aula prática, poderiam ter sido feitas perguntas sobre a observação que os alunos tinham da realidade (ex. Eclipse). Na aula de literatura foi trabalhado um poema que falava sobre o campo, plantas, produção e não foi feita qualquer relação com a vida dos alunos. Um outro poema trabalhado, que por sua vez

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

não tinha nada a ver com a realidade dos alunos (supermercado, consumo, cinema, viagens, cabeleireiro), também não foi discutido. O professor comentou sobre a guerra do Vietnã, repressão, moralismo, "importação do desbunde europeu", mas em nenhum momento fez a aproximação entre os temas discutidos e a experiência dos alunos. Fiquei em dúvida sobre o quanto os alunos tinham entendido sobre esse discurso final.

Assim como na escola da Bahia, via-se que a utilização de perguntas como forma de suscitar reflexão dos alunos era na maioria das vezes suplantada pelas respostas dos próprios professores. Ainda na questão de didática, observou-se o uso intenso da lousa (quadro-negro), de exercícios preparados pelos professores, de preparação de trabalhos em grupos, e algo diferente dos alunos da Bahia, um maior uso de livros (que acabei sem perguntar se pertenciam ou não aos alunos). Não foi usado qualquer instrumento ou tecnologia em sala de aula.

Com relação aos conteúdos, não se observou na disciplina técnica a mesma facilidade dos alunos para citar e discorrer sobre questões técnicas, falando de sua prática, e estendendo o assunto para outras situações.

Sobre a observação da apresentação dos projetos feitas, tudo já foi dito na parte da perspectiva dos alunos sobre a pedagogia da alternância.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

6.2 Análise dos dados do Estudo de Caso 2

6.2.1 A concepção de desenvolvimento rural

A concepção de desenvolvimento rural presente nos dados coletados com monitores e alunos e extraídos do plano político pedagógico da escola, apresenta as seguintes características:

- A fixação da população no meio rural
- O estímulo ao desenvolvimento técnico e difusão de novas tecnologias
- A valorização do homem do campo
- O estímulo ao desenvolvimento agropecuário
- O estímulo ao desenvolvimento comunitário, desenvolvendo a solidariedade entre agricultores
- O fortalecimento da pequena propriedade rural
- O desenvolvimento de atividades agrícolas
- O desenvolvimento de atividades profissionais ligadas ao meio rural, não só agricultura
- A proteção ao meio ambiente
- Aumento de produtividade
- Melhoria das condições de vida e de trabalho da população do campo
- Subsistência/sobrevivência da família no meio rural
- Acesso a informações e conhecimentos, oportunidades de educação

Na pesquisa de campo feita neste estudo de caso, houve uma menor oportunidade de explorar o conceito de desenvolvimento rural do que nos outros. Portanto, a visão predominante é aquela que fica dos relatos de alunos, supondo que ela seja um reflexo daquilo que a escola propaga.

É interessante notar que no plano político-pedagógico da escola, o termo desenvolvimento rural não é utilizado. São mencionados alguns objetivos que a escola tem na região e na comunidade, e nas diretrizes filosófico-pedagógicas fala-se numa dinâmica de desenvolvimento local como um dos quatro pilares da escola, o que, no entanto, só indica que "o meio rural é agente da formação ao mesmo tempo que acolhe as suas iniciativas e dinamismo". Nenhuma outra referência a estratégias de desenvolvimento rural ou características de sua dinâmica é feita.

Na concepção dos alunos nota-se a mesma generalização do termo, sem muitas indicações sobre o seu significado na prática do desenvolvimento. As idéias predominantes são da produção agropecuária com maior grau de tecnologia e melhores condições de trabalho, aparecendo com menor ênfase do que na Bahia a questão do êxodo rural. A ênfase maior está na questão ambiental. Fala-se em renda para sobrevivência no meio rural e em menor grau é situada a família (mencionada apenas duas vezes) como sujeito da preocupação com desenvolvimento, sendo apontados como sujeitos do desenvolvimento no meio rural o trabalhador rural, o agricultor e o produtor – entre os quais os jovens se incluem. Os jovens também falam da melhoria da região, mas o termo "comunidade" não aparece nem uma vez. Mesmo no plano político-pedagógico, a comunidade aparece mais como um objetivo pedagógico ou isolado ("desenvolver a solidariedade entre os próprios agricultores"; "como objetivo principal a integração comunitária"; "organizar **com** a associação das famílias, profissionais e entidades afins, a promoção e o desenvolvimento integral da pessoa humana **no** meio rural"– grifo meu), do que como uma estratégia **de** desenvolvimento rural. O

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

associativismo também aparece como um dos quatro pilares das diretrizes filosóficas, com uma conotação bastante específica de divisão das responsabilidades da escola com as famílias, aí já desconectada de qualquer relação com o processo de desenvolvimento do meio rural.

A professora que deu o depoimento nessa escola foi a única entre todos os entrevistados nos três casos que menciona o desenvolvimento de outras atividades no meio rural como uma possibilidade de desenvolvimento fora da produção agropecuária com a qual a escola deveria se preocupar. Ainda assim, há certa dificuldade de identificar quais as profissões que se encaixariam nessa outra dimensão de rural.

Tampouco neste caso aparecem como parte da concepção de desenvolvimento rural as atividades de renda que as famílias têm. Estas não são nem mencionadas. Só para ilustrar, 38% das famílias dos alunos têm uma fonte alternativa de renda de trabalho que não vem da atividade agropecuária. Dentre as famílias visitadas, apenas duas de sete têm uma atividade geradora de renda fora da atividade agropecuária.

É interessante notar que em Friburgo há muito pouco questionamento sobre mudança das atividades de produção rural, principalmente dos pais. Os alunos, em seus projetos profissionais, trazem inovações que não são substanciais ainda, mas indicam a busca por alternativas de produção que sejam complementares às já feitas e que trazem ao menos atividades diversificadas (produção de mel, geléias, hidroponia, etc.). Para ambos grupos, desenvolvimento rural ainda está muito ligado a aumento de tecnologia, produção em escala para redução de custos e venda dos produtos a atravessadores. Hoje pode-se dizer que não há diversificação nas propriedades das famílias envolvidas com a escola, a não ser, como na Bahia, para subsistência. Ainda assim, em Friburgo, ela acontece em menor grau.

A preocupação destas famílias e dos alunos não é tanto com a geração de renda, mas com a possibilidade de sobrevivência no meio rural com maior dignidade e menor sacrifício.

unesp

Assim como na Bahia, a idéia de grandes ganhos ou lucros não é parte da perspectiva de desenvolvimento.

Diferente da Bahia, em Friburgo parece ser muito tranqüilo tanto para pais e alunos, assim como para monitores, que exista o emprego como alternativa de renda para o produtor. A questão que se torna mais difícil frente à realidade que se apresenta hoje, de diminuição do emprego rural, é a visualização dele como a "salvação da lavoura", onde se colocam as esperanças de sobrevivência e geração de renda. Um terço dos pais gostaria que seu filho tivesse um emprego, enquanto cinco dos 21 alunos mencionam ter emprego em sua visão de futuro. Dos 11 que querem estar em ou ter uma propriedade rural, três querem estar como empregados. A idéia de trabalhar como profissional liberal é muito forte entre os alunos.

Só percebi nos ex-alunos essa facilidade de transitar entre o emprego e a propriedade familiar, considerando que um pode ser complementar ao outro. Mas esse tampouco é um ideal elaborado, é simplesmente um resultado circunstancial, não refletido ou planejado. Ainda assim, indica a presença de uma visão mais branda do que na Bahia de que desenvolvimento rural está geograficamente limitado às propriedades rurais. Não é uma idéia elaborada, mas faz parte de uma visão de desenvolvimento (pouco refletida, está claro), mas diferente da difundida na escola da Bahia.

Nessa região parece não existir a sazonalidade de trabalho. Enquanto na Bahia existe a época com menos serviço na propriedade, quando membros da família arrumam trabalho em outros lugares, aqui isso não aparece. Essa variação entre trabalhos não foi mencionada por qualquer um dos grupos.

Outro conceito pouco explorado ou mencionado pelos entrevistados é o de agricultura familiar. Apenas ouvi falar em pequena propriedade rural, mas não em agricultura familiar como uma questão defendida dentro do conceito de desenvolvimento rural, um assunto que pode simplesmente não ter aparecido naquele momento. Não sei dizer o quanto é uma idéia

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

trabalhada pela escola – não consta esse termo em seu projeto político-pedagógico. Ainda assim, dos dados dos alunos e das famílias entrevistadas, temos que a região, apesar de ser também pontuada por grandes propriedades tocadas por meeiros, tem a predominância da agricultura familiar, embora, ao serem avaliadas pelos critérios apresentados por Veiga (2001, p. 31) do que constitui a agricultura familiar, seja possível identificar as tendências, mas não totalmente a concretização do que a caracteriza:

- Trabalho e gestão intimamente relacionados: para a maioria das famílias, é isso que acontece.

- Direção do processo produtivo diretamente assegurada pelos proprietários ou arrendatários: isso acontece em Friburgo, segundo alunos e famílias, com uma exceção mencionada de uma família que toma suas decisões junto com o patrão.

- Ênfase na diversificação: embora haja uma diversidade enorme de produtos plantados e colhidos nas propriedades familiares, todos os produtores da região se dedicam às mesmas culturas, com pouca exploração de alternativas ou de variação sazonal: sempre se alternam as culturas de acordo com as estações do ano, verão e inverno. Não há um caso sequer de variação, por exemplo de lavouras permanentes com lavouras temporárias.

- Ênfase na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida: no ideal é o que se quer. No presente é o que os alunos estão começando a trabalhar com seus projetos profissionais e sua intervenção familiar com agrotóxicos, por exemplo. Mas é ainda muito incipiente na prática.

- Trabalho assalariado complementar: como já foi dito, existe, mas não tão expressivo como na Bahia, apesar dos ex-alunos (não sei em que porcentagem) estarem conseguindo casar trabalho assalariado e agricultura familiar.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- Decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo: não sei quanta capacidade se tem de reverter situações uma vez que aparecem as imprevisibilidades. As decisões raramente são imediatas já que no perfil das famílias identificam-se variáveis de tomada de decisão muito limitadas (verão/inverno, mão-de-obra disponível), que acabam dando ao processo decisório pouco espaço para mudanças.

Friburgo é o único caso onde a maioria dos produtores rurais constituem uma pequena empresa formal, porque dependem disso para a venda de seus produtos. Essas pequenas empresas parecem efetivamente estar se encaminhando, principalmente graças à ênfase no projeto profissional dos jovens, "férteis mananciais de habilidades empreendedoras e estimuladores de uma fortíssima ética de trabalho". Falta ainda "insistir na necessidade de expandir e fortalecer os agricultores familiares, pois será a sua consolidação que multiplicará os Ernas e as Ornas[43] que poderão atender à futura demanda de seus filhos, principalmente o dos que tiverem acesso a um ensino fundamental de qualidade" (VEIGA, 2001, p. 49).

A questão do empreendedorismo que é levantada por Veiga como um dos principais motores do desenvolvimento rural, nessa escola acaba sendo melhor trabalhada do que nas outras, em função de seu empenho no projeto profissional do jovem. Esses alunos estão muito mais próximos do que os das outras duas EFAs de serem os "principais agentes da mudança econômica, pois são eles que geram, disseminam e aplicam as inovações empreendedoras capazes de gerar novos produtos e serviços" (VEIGA, 2001, p. 68).

Mas esse termo é pouco ouvido na escola ou nas famílias. Isso demonstra a mesma linha de atuação que vejo na escola em relação à integração de conceitos pedagógicos e de desenvolvimento: não há uma visão estabelecida com reflexão e observação da realidade

[43] Ornas são ocupações rurais não-agrícolas e Ernas são empregos rurais não agrícolas. Ambos são vistos como possibilidades da pluriatividade, principalmente das famílias que trabalham por conta própria. No Brasil, segundo dados de Veiga, um terço das famílias consideradas rurais e que trabalham por conta própria são "anfíbias", ou seja, tem ocupações não-agrícolas (VEIGA, 2001, p. 40).

unesp

através da qual a prática pedagógica incida diretamente sobre a transformação social. Sinto que há uma certa expectativa de que a prática pedagógica eventualmente gere transformações sociais, mas não se pode dizer que há um planejamento efetivo com metas determinadas para que isso aconteça.

Como um dos instrumentos mais bem trabalhados da escola, o projeto profissional do jovem ilustra bem esse manejo dos instrumentos da pedagogia como dinamizadores do processo educacional, isolados de um processo educacional planejado integralmente e visualizado dentro de uma perspectiva mais ampla, mais integrada da relação entre escola e transformação social. Esse projeto, da forma como é trabalhado, teria que estar inserido dentro de uma reflexão sobre empreendedorismo, sobre a função do projeto dentro desse conceito para que a prática pedagógica alavancasse então todos os elementos necessários à formação de um empreendedor.

Ao analisarmos a forma com que as famílias tomam suas decisões em relação a sua propriedade ou como a gerenciam, por exemplo, vemos que houve pouca transformação ou intervenção dos alunos na questão administrativa da propriedade familiar. Mesmo na apresentação dos alunos sobre seu projeto profissional, a maioria usou poucos instrumentos de controle ou avaliação de sua produção ou definiu sua opção com base em um diagnóstico bem feito sobre a realidade. O processo de decisão, para grande parte, era determinado por um elemento mais preponderante: ou a tecnologia, ou o mercado, ou a possibilidade de produção, ou os recursos disponíveis. Isso demonstra claramente a visão de projeto como um instrumento dinamizador da educação, mas não como parte de um processo educacional planejado para efetivar mudanças.

Em relação à visão de associativismo e cooperativismo, temos que nas comunidades que participam da escola essa malha de instituições já está estabelecida. As famílias indicam que seu ativismo é mais recente do que sua institucionalização. A movimentação que a escola

unesp

tem conseguido gerar ao ampliar a rede de contatos e as possibilidades de troca entre produtores e instituições certamente contribui para uma maior mobilização das comunidades para atuarem em conjunto. Os alunos mencionam pouco – se comparados aos da Bahia – a questão do associativismo como caminho para o desenvolvimento rural. Para as famílias, essa participação é considerada necessária. Pergunto-me o quanto isso é trabalhado na escola, o quanto os alunos estão participando e tendo vivência dessa experiência de se trabalhar em cooperação. E finalmente questiono se a pouca percepção desse tema como elemento nevrálgico do desenvolvimento rural não vem da pouca vivência dos alunos, o que nas outras escolas se faz através da prática de campo e do internato.

O acesso à informação, que Veiga coloca como um dos elementos importantes para o desenvolvimento rural, assim como na Bahia, é um dos pontos no qual a escola consegue mobilizar os alunos para creditarem a todo processo educacional ou de formação um valor essencial ao sucesso pessoal e profissional. Na contínua busca por formação e informação dos ex-alunos, assim como na motivação dos alunos para ter contato constante com novidades, informações e cursos, vê-se que algum elemento da pedagogia da alternância tem o poder de suscitar essa valorização.

Pelos relatos dos ex-alunos e dos alunos, o que pude identificar é que a rotina do trabalho em casa torna as informações de sala de aula insuficientes para lidar com os problemas e com as curiosidades encontradas no dia a dia. Ao mesmo tempo, cria-se oportunidades para, a partir destes problemas e curiosidades (PE e prática em casa), observarem-se alternativas (visitas de estudo). Esses dois processos acontecem nas escolas da Bahia e de Friburgo. Na Bahia, a prática na propriedade da escola acentua essa lida diária com dificuldades e curiosidades e a proximidade dos monitores na prática diária acentua a troca de informações. Em Friburgo, o projeto profissional do jovem abre um outro canal de motivação para pesquisa e busca de informação, que é a possibilidade de inovar. Olhando-se então para

unesp

estes processos, vê-se que essa relação entre trabalho e informação é construída regularmente pela dinâmica entre trabalho e estudo, pela alternância entre casa e escola e pela utilização de seus instrumentos. Não creio que haja a percepção – muito menos o monitoramento e avaliação – da relação que acaba gerando esse resultado para os alunos: "a escola me ensinou a aprender", mas ela acontece e precisa ser investigada mais a fundo.

O que se vê até aqui é que a escola não tem, como na Bahia, um ideário sobre o que entende ser desenvolvimento rural em termos de trabalho e economia local. Tudo ainda é muito circunstancial, as coisas vão acontecendo, os jovens vão descobrindo alternativas, mas são ações isoladas de uma reflexão mais ampla, de um diagnóstico bem feito, de discussões que questionam a situação presente. Um exemplo ilustrativo disso é ainda a pouca profundidade com que se discutem projetos de turismo numa região que já tem um histórico nessa área. Na Bahia, os elementos que designam desenvolvimento rural são muito mais peremptórios, os envolvidos com a escola são mais assertivos sobre o que compõe desenvolvimento rural, indicando que há um ideário que é defendido. Não se está aqui querendo atribuir juízo de valor a esse ideário, mas sim indicar que, seja por uma questão histórica do surgimento da escola, ou por estar mais próximo ao movimento da pedagogia da alternância como um todo, lá as linhas são mais concretas sobre o significado de desenvolvimento rural, enquanto que em Friburgo isso aparece apenas como reflexo de outras questões.

Mesmo a questão sobre meio ambiente, que para os alunos de Friburgo aparece com muito maior intensidade no significado de desenvolvimento rural do que na Bahia, é pensada como uma questão circunstancial de algo que precisa ser feito para se impedir a degradação total do meio e garantir uma produção diferenciada. Não é uma questão pensada dentro de uma concepção de desenvolvimento que pondera sobre as possibilidades de exploração desse potencial para "a promoção da biodiversidade, da biomassa e das biotecnologias como meio

de chegar ao desenvolvimento sustentável e garantir duas das principais vantagens comparativas do século 21, que é a salubridade e o meio-ambiente" (VEIGA, 2001).

Assim como na escola da Bahia, não são endereçadas duas questões de suma importância para o desenvolvimento rural: a necessidade de se pensar nas articulações intermunicipais das microrregiões onde estão as comunidades e a necessidade de se criar os meios para captar os recursos necessários à execução de um plano integrado de desenvolvimento. Essas questões tampouco são articuladas ou se mostram refletidas na realidade da escola ou das famílias. Não foi mencionada a realização de um diagnóstico bem feito da região, usando não só critérios científicos de análise, mas também a colaboração do máximo possível de pessoas e instituições num esforço comum de descoberta da vocação regional. Acredito que particularmente por estar a escola de Friburgo ligada a uma instituição mantenedora de características muito diferentes que uma associação regional – com outra missão, outro histórico e outra composição de pessoas – essa visão da necessidade de se ter um plano de desenvolvimento regional está ainda mais distante. Percebo que nessa escola a concepção de desenvolvimento rural, além de pouco trabalhada, o que seria de se esperar do projeto pedagógico e social de uma EFA, carece também de um embasamento sustentado por diagnóstico sobre a realidade regional que a escola alcança e de numa reflexão profunda sobre a opção de desenvolvimento econômico rural que se está fazendo e seu impacto histórico ou futuro.

6.2.2 Os potenciais e os desafios da aplicação da pedagogia da alternância

No projeto político-pedagógico da escola, são mencionados os instrumentos para se viabilizar a aplicabilidade da pedagogia da alternância. Segundo este documento, são eles:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

- Plano de estudo, realizado a cada sessão, considerado principal instrumento metodológico, cujo objetivo é analisar os aspectos da realidade a partir de um tema gerador.

- O caderno da realidade, um documento da vida escolar para arquivo sistemático dos resultados dos planos de estudo já ampliados, aprofundados e ilustrados.

- A folha de observação, questionário formulado pelos monitores para ajudar a completar e ampliar os temas e matérias que foram insuficientemente abordados.

- Os serões, nos quais se debatem questões curriculares e outros assuntos de interesse e curiosidade dos alunos.

- Visitas e viagens de estudo, para que os alunos conheçam outras realidades, aprofundem temas sociais, técnicos, econômicos e políticos, obedecendo a um planejamento prévio e síntese posterior.

- As visitas às famílias, feitas no período em que o aluno está na sessão família, com o objetivo de trocar idéias sobre questões sócio-pedagógicas e técnico-agrícolas, acompanhando o aluno e dando *feedback*.

- Os estágios, atividades programadas com carga horária obrigatória e relatório sobre a experiência vivida pelo aluno.

- Caderno de acompanhamento, para registro de atividades na escola, no meio familiar e sócio-profissional, com o objetivo de integrar as relações entre famílias, orientadores de estágio e monitores.

- Cadernos e fichas didáticas, que articulam os saberes da vida e dos programas Guia de Trabalho, dando vida a uma pedagogia ativa.

- O plano de formação, elaborado pela equipe de monitores, pais e todos os que participam da tarefa educativa, com objetivo de dar coerência à organização temática da

alternância e do currículo escolar, sendo um documento para gerar a formação por alternância, estabelecendo:

(a) o referencial do conteúdo/programa de formação

(b) as finalidades da formação

(c) o interesse, preocupações e evolução do jovem

(d) o contexto local

Revendo o uso dos instrumentos da pedagogia da alternância através do projeto político pedagógico da escola, temos que a escola tem uma perspectiva bastante pragmática dos instrumentos da pedagogia, reiterando a idéia de que sua utilização tem um caráter muito mais pedagógico do que de transformação social. A ênfase está na utilização dos instrumentos para dinamização da parte pedagógica, e na formação dos alunos. Essa visão está em sintonia com o perfil dos docentes (distanciados do papel de monitores), a forma com que se utiliza o espaço de produção da escola e as decisões tomadas pelos pais em relação ao internato. Percebe-se então uma escola que tem uma metodologia diferente e uma preocupação social diferenciada, mas que ainda não incorporou completamente – pelo menos não no ensino médio – o discurso forte que se vê nas outras escolas de sua função de transformação social. Vale notar também que mesmo a professora com maior tempo de escola teve apenas a formação básica em pedagogia da alternância, de oito horas. E muito pouco e insuficiente para se entender a dimensão da pedagogia da alternância. Creio que esse contato pouco aprofundado com a pedagogia seja também responsável por essa visão predominante.

Dos instrumentos mencionados acima, o único que realmente não é realizado, segundo os alunos, são os serões. Interessante como a prática de campo, as aulas práticas e o internato nem aparecem mencionados, fatores que normalmente também são considerados como

unesp

instrumentos da pedagogia. Isso pode significar que realmente não serão criadas oportunidades para implantá-los? De toda forma, o fato de não ser mencionado no projeto (porque em algumas escolas é mencionado, mas não é feito; pelo menos considera-se que são instrumentos da pedagogia) contribui para que a aplicação da pedagogia da alternância nesta escola fuja ao padrão dos casos estudados.

Já a prática de campo na escola é questionada pelos franceses, mas amplamente difundida no Brasil. Na França, onde os tamanhos das propriedades e a disponibilidade de terra são limitados, a escola não tem a parte prática. Pelo lado pedagógico, entende-se que quanto mais se fizer a parte prática nas propriedades familiares – com supervisão dos monitores – mais se incentiva a implantação de inovações e a participação das famílias nos projetos da escola, além de expor à comunidade em geral o que a escola está conseguindo fazer. Usa-se inclusive identificar com uma bandeirinha da escola as propriedades nas quais os alunos estão fazendo sua prática. Há pessoas envolvidas com o movimento no Brasil que defendem esse modelo francês como um modo de diminuir custos para a escola, não fazer com que o aluno desperdice tempo com tarefas de manutenção e ainda de conseguir colocar a relação entre escola, família e desenvolvimento rural em evidência nas comunidades.

Mas, no caso desta EFA, a opção por não ter a prática na escola foi uma escolha de caráter econômico e não pedagógico. A fazenda foi entregue a um administrador que a gerencia utilizando funcionários e meeiros na produção, com o objetivo de gerar recursos para manutenção da escola. Não tenho informações sobre quanto destes recursos tem contribuído para subsidiar tarefas da escola. O problema que vejo, no entanto, é que não se substituiu a ausência da prática escolar por uma prática supervisionada nas propriedades das famílias. Simplesmente os alunos não têm a parte prática a não ser em suas próprias propriedades durante a sessão de alternância em casa. No caso da Bahia, a prática na escola, apesar de ter sua qualidade questionada pelos alunos, gera pelo menos três resultados importantes para a

unesp

pedagogia: primeiro, coloca os monitores e os colegas em funções diferentes na sala de aula, durante as quais os alunos têm oportunidade de estruturar, estabelecer e desenvolver relações de trabalho e responsabilidade em grupo que nenhum outro instrumento permite. Um segundo elemento importante da prática de campo é a possibilidade ampliada de diálogo entre prática e teoria, uma vez que a proximidade do trabalho produtivo e do acesso à informação – principalmente através dos monitores – acontece no dia a dia, o que permite uma troca muito maior. Terceiro, dá aos alunos a prática cotidiana com o processo produtivo distanciado de sua família. Isso é extremamente significativo a meu ver, porque desenvolve uma auto-confiança e uma capacidade própria de manejar a produção que são essenciais para que eles adquiram a segurança necessária para implantar mudanças em sua propriedade. Mesmo que a parte produtiva, como os alunos disseram na Bahia, seja muito semelhante ao que é feito em casa e distante do potencial tecnológico que eles esperam de uma escola agrícola, essa autonomia de trabalho que eles têm na escola, com metas a serem cumpridas, decisões a serem tomadas e responsabilidades a serem preenchidas, prepara-os para serem empreendedores de mudanças em suas famílias. A comprovação disto na comparação entre estes dois casos pode ser observada pela quantidade de inovações – pequenas e eventualmente até irrelevantes do ponto de vista de desenvolvimento socioeconômico, mas extremamente significativas se analisadas sob a perspectiva de capacidade de implementação de mudanças – que estão tendo lugar na Bahia –, enquanto que em Friburgo elas são praticamente inexistentes.

O que leva a crer que a prática de campo é a responsável por essa capacidade de empreender algo novo na propriedade é que grande parte do que foi implementando nas propriedades é trabalhado na propriedade da escola. Em Friburgo podemos notar que o que foi implantado de diferente nas propriedades familiares deveu-se exclusivamente ao projeto do jovem. Não houve qualquer alteração no estado da propriedade que tenha sido motivado pelo

unesp

viés da teoria. Mesmo o caso da consciência sobre o uso de agrotóxicos veio junto com a necessidade dos produtores de se adequarem às leis exigidas. O exercício da prática de campo é um caminho de preparação para o jovem ser um empreendedor de mudanças e inovações. Enquanto essa escola não trabalhar esse instrumento da pedagogia, o processo de transformação dos alunos em agente de mudanças será muito mais lento.

O plano de estudo não tem sido realizado com a freqüência indicada no projeto pedagógico da escola (a cada sessão, ou seja, duas vezes por mês), mas tem sido feito, segundo os alunos, ao menos uma vez por mês, o que já é uma freqüência muito superior à das outras escolas visitadas. Ele é o instrumento mais mencionado pelos alunos e ex-alunos como meio de conhecer a comunidade. Para os monitores e ex-alunos, o plano de estudo tem essa mesma função de "coleta de dados" e informações sobre a comunidade e é considerado, como dito no projeto, o instrumento mais importante da pedagogia nessa escola. Mas, como estabelecido no próprio projeto pedagógico, o plano de estudo realmente não tem a função de formar laços mais interativos com a comunidade através da troca de informações e experiências, onde os alunos têm que dar retorno daquilo que aprenderam, estreitando os vínculos com os grupos da comunidade local (forma como é visto na Bahia). Embora na Bahia se tenha dificuldade de fazer isto, entende-se que o instrumento tem esse alcance e, quando bem utilizado, deve ser um canal de troca importante com a comunidade, de desenvolvimento do aluno como portador de informações e conhecimentos interessantes, de referência técnica e também de aprendiz daquela comunidade. Fala-se da importância sobre a colocação em comum como meio de troca entre os alunos e foi indicado que a dinâmica deste processo deve ser mudada porque tem sido monótona. A síntese do que foi aprendido é registrada no caderno da realidade. O plano de estudo então acaba no ponto em que é feita uma síntese dos dados coletados. Se avaliada essa prática sob a perspectiva do ciclo de aprendizagem experiencial, temos que ela começa com a elaboração de um questionário para

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

coleta de dados, ou seja, prepara-se para uma observação reflexiva da realidade, e termina – caso a síntese realmente seja bem feita – no máximo no ponto de conceituação abstrata; por outro lado, na colocação em comum há uma troca de informações sobre os dados coletados e leva-se a síntese para o caderno da realidade, de acordo com o que me foi dito pelos alunos, ex-alunos e monitores. Não é feito um planejamento de intervenção na realidade, que deveria incluir uma nova interação com a comunidade a partir da síntese. A professora comentou um trabalho sobre o uso dos agrotóxicos feito com a comunidade, mas não indicou se este foi planejado a partir do plano de estudo, buscando conscientemente a continuidade dessa evolução do aprendizado proposta pela pedagogia da alternância.

Algo semelhante ocorre com as visitas de estudo. Segundo os alunos, foram feitas quatro que eles lembram. Isso significa cerca de uma por ano, no máximo duas. Segundo a professora, é difícil aumentar esse número em função da carga horária a ser cumprida em sala de aula. As visitas de estudo também tinham como objetivo conhecer, e coletar informações sobre algo desconhecido para os alunos. Mas uma vez de volta em casa, e na escola, o modo como são processadas essas informações fica muito vago, tanto que os alunos enfatizam a importância de conhecer, mas indicam que a "pouca organização" destas visitas está ligada à falta de oportunidade de troca. Tampouco fica claro o quanto há de preparação para essas visitas, embora no projeto pedagógico esteja indicado que é feita uma preparação anterior e uma síntese posterior. Parte-se do mesmo ponto que o plano de estudo e chega-se ao mesmo ponto que este plano.

Parece-me que apenas dois dos instrumentos utilizados conseguem ir um pouco adiante no ciclo de aprendizagem: os estágios e o projeto profissional do jovem. Ambos requerem uma coleta de dados que são processados pelos alunos (individualmente, ao que parece, uma vez que não foram indicados quais os processos pelos quais se faz a conceitualização abstrata dos conteúdos coletados em sala de aula) para a produção de

relatórios (no caso dos estágios) e um projeto escrito (no caso do projeto profissional). Nesse caso, então, a estrutura pedagógica exige que se passe de um jeito mais "formalizado" de um estágio ao outro do ciclo. O interessante é que os próprios alunos levam esse processo mais adiante ao usarem os estágios como apoio para estruturação do projeto profissional, não só criando um amálgama entre os produtos gerados pela conceitualização abstrata das duas ferramentas, mas também utilizando essa fusão para planejar (também individualmente) a experimentação ativa (seu projeto profissional), que uma vez implantado, torna-se experiência concreta. O que acontece no caso específico destes dois instrumentos da pedagogia da alternância é o que deveria acontecer com todos os outros. Note-se, porém, que tudo o que acontece após o processo de conceitualização abstrata – prevista pela necessidade de se ter produtos concretos como relatório e projeto escrito – não é produto de um planejamento consciente dos professores, mas por força única e exclusiva da apropriação que os alunos fazem do instrumento. O que se quer dizer com isto é que o potencial pedagógico dos instrumentos fica relegado à capacidade individual do aluno, quando deveria estar sendo conscientemente planejado e estruturado pelos professores para garantir que todos chegassem ao mesmo ponto do ciclo. Entre os três casos estudados, essa escola é a única que hoje tem a estrutura didático-pedagógica necessária (devido ao modo como lida com o projeto profissional dos jovens) para conseguir chegar ao uso do potencial máximo destes dois instrumentos.

A prática na propriedade parte de um outro ponto do ciclo de aprendizagem: a experiência concreta. Pelas entrevistas com os alunos, que consideram que a prática na família é um dos modos pelos quais mais aprendem, não se pode identificar no entanto como essa prática é processada em sala de aula. Não há momentos específicos, com exceção da colocação em comum, onde seja discutido o que os alunos fizeram durante seu tempo na família. O caderno de acompanhamento tem a função de registrar isso, mas tem sido dado

unesp

pouco retorno aos alunos sobre seu conteúdo, ainda segundo eles. Como então é processado esse aprendizado em casa? O passo a ser seguido, segundo o ciclo de aprendizagem, seria observar reflexivamente o que está sendo feito em casa para então se chegar a conceitualizações abstratas que pudessem ser integradas aos conteúdos teóricos. Os alunos indicam que isso acontece de alguma maneira, quando o assunto abordado pelos professores pode ser de utilidade para sua prática. Mas, mais uma vez, esse fenômeno é mais um produto da casualidade do que do planejamento de uma relação de casualidade estruturada pelos professores. O fato de que na produção das culturas típicas não se tenha alterado qualquer coisa a partir desta relação entre prática e teoria, indica que no máximo os alunos conseguem relacionar prática e conteúdo teórico, mas dificilmente isso os leva a planejar mudanças, como teria que acontecer caso fossem levados ao estágio do ciclo em que se planeja a experimentação ativa.

A autonomia em relação à busca de aprendizados que se verifica quando os alunos dessa escola estruturam seu projeto profissional em cima de informações colhidas ao longo de seu tempo, na escola e fora dela, parece ficar apenas nesse âmbito para os alunos do terceiro ano. No caso de Friburgo não se observou, como no da Bahia, a busca de conhecimento e aprendizado pela pesquisa constante, ou a descoberta da pesquisa como caminho para ir além daquilo dado pela escola, ao menos não como algo feito pela maioria. Houve menção ao interesse do aluno como motivador para ele aprender mais ("a escola influencia, mas também vai do interesse dos alunos, se você quer estudar mais, vai na biblioteca"), mas não se percebe nem a valorização nem a responsabilidade e o afã de busca que se observa na Bahia.

Por outro lado, os ex-alunos todos fazem alguma menção à influência da escola no desenvolvimento de sua capacidade de aprender. Dois ex-alunos indicam a necessidade de pesquisar como tendo sido a grande mobilizadora de aprendizado fora de sala de aula. Eles dizem que tinham a necessidade de ter maiores informações, de ir além do que tinha sido dado

unesp

em sala de aula para satisfazerem sua curiosidade ou interesse. Outro ex-aluno indica a importância que o hábito de estudar teve na sua vida depois da escola. Este hábito foi, segundo ele, desenvolvido pela grande demanda de deveres que a escola colocava sobre eles durante a semana em casa, juntamente com o apoio (disponibilizando seu tempo para auxiliar nas dificuldades, dando explicações adicionais fora do período de aula) que lhes davam para conseguir atender, mesmo trabalhando na propriedade. O quarto ex-aluno diz que o mais importante no seu processo de aprendizado foi sempre entender as razões por trás do que estava sendo aprendido ("ensinar o porquê de cada coisa e explicando por que é melhor ser dessa maneira"). É interessante que na mesma frase dois ex-alunos mencionam a importância da amizade (principalmente com professores) que se cria na escola, como meio de ajudá-los nesse aprendizado. Todos mencionam os cursos e palestras promovidos pela escola como sendo muito importantes para seu aprendizado.

> *Porque você acha que essa escola motiva para esse negócio de pesquisa? Como é que ela faz isso?*
>
> Eu acho que, até porque, ela dá esse apoio na área da agricultura. Não é só aquela coisa do aprendizado do livro do segundo grau, é mais voltado para a agricultura, para gado, também assim, criação, então é mais ou menos como se diz...Minha turma sendo a primeira, foi meio cobaia, então a gente tinha pouco tempo para aprender tudo, porque quando fomos descobrindo as coisas, já estava, assim, em cima da hora, então, na sala de aula mesmo, a gente tinha pouco tempo para aprender sobre aquilo, era passado o básico e aí, quem se interessava bastante, corria atrás, pesquisava, até porque com essa pesquisa que a gente faz na comunidade (plano de estudo), a gente conversa muito com a comunidade, é uma pesquisa e aí a gente fica sabendo de coisas que às vezes a gente nem imaginava que existia.
>
> *Quais as coisas mais importantes que a escola ensinou para você?*
>
> Aprender a estudar.
>
> *Por que, hein?*
>
> Não, porque quando eu me formei, eu me formei e já estava empregado numa fazenda, na época, de agricultura orgânica, aí eu achei que não sabia nada, mas aí eu vi que eu sabia estudar, que a gente aqui [na escola] não ensina toda a parte técnica, o que você tem que saber, mas te ensina a estudar, te ensina a ter responsabilidade.
>
> [...] o fato de eu aprender a estudar é que, pelo fato de a gente ter essa amizade com os professores. A visão que eles passam para a gente é outra,

unesp

> eles começam a explicar sobre a vida, falam de tudo com a gente, e vão incentivando e a gente começa a aprender, e pelo fato de a gente ter muitas matérias a gente tem que estar sempre estudando muito, então se torna um hábito, você chegar em casa, à noite e ter que ler [...]

Há alguns diferenciais entre estes ex-alunos e os alunos entrevistados que me leva a formular uma hipótese sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender dos alunos. Estes ex-alunos indicam que tinham aulas práticas quatro vezes por semana, durante uma hora e meia (na verdade, são as práticas de campo). Todos estes ex-alunos trabalhavam em sua propriedade na semana de alternância. Quando estes ex-alunos falam em pesquisa ou em processos de aprendizado, indicam sempre dois elementos: a relação com os professores de facilidade de troca e apoio e a necessidade de ter informações a mais para subsidiar lacunas formadas pelo trabalho prático. A diferença entre o que havia no tempo dos ex-alunos e há agora é a parte prática do trabalho desenvolvido na escola e um menor tempo dentro de sala de aula, a única variável que pode ser isolada nesse contexto. Isso me leva a notar que eventualmente é a relação direta entre MAIS TEMPO DE TRABALHO e MENOS conteúdo teórico dado em sala de aula que aciona a dialética entre ação/reflexão; concreto/abstrato e cria nos alunos a necessidade da síntese, gerando uma busca mais independente de aprendizado e reconhecendo nos processos de busca (e não nos conteúdos específicos dados) as oportunidades de aprendizado.

O plano de formação, assim como na Bahia, aqui também não é feito com a participação das famílias. Não tive a oportunidade de verificar (provavelmente por falha da minha coleta de dados) o referencial do conteúdo/programa de formação, as finalidades da formação, o interesse, preocupações e evolução do jovem considerados e o contexto local previstos no projeto pedagógico. Pouco pude conversar sobre ele com os monitores, mas através das entrevistas percebe-se que a participação dos pais fica limitada a ajudar a parte operacional da escola, não a pedagógica diretamente. Isso é até compreensível, uma vez que a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

escola ainda é recente e a associação de pais ainda está voltada para a resolução de questões mais críticas e emergenciais, como a contratação dos professores. Mas dentro do contexto em que essa escola está inserida e no modo como está lidando com outros instrumentos da pedagogia da alternância, não seria de surpreender se a crença predominante fosse de que a parte de planejamento de conteúdo fosse de responsabilidade exclusiva de professores. Digo isso porque na atual estrutura, por exemplo (bem ilustrada pelo fato da professora mais antiga e mais envolvida com a escola não saber o que está acontecendo com a associação de pais), não há espaço para uma troca regular e direta entre pais e professores. Isso tampouco acontece nos outros casos, portanto esta escola não é exceção no que diz respeito à inclusão das famílias no plano de formação.

O único instrumento que ainda não foi mencionado foram as fichas pedagógicas. Elas são materiais desenvolvidos pelos professores com informações condensadas sobre conteúdos principalmente técnicos ligados à produção: culturas, criações, etc. As escolas tendem a usar essas fichas como material pedagógico para auxiliar os alunos no aprendizado, principalmente sobre aquelas atividades que são típicas da região. A idéia é que se tenha já pronto esse material que é de uso recorrente da escola. Não vi, em nenhuma destas escolas, estes materiais produzidos, portanto não sei dizer qual sua qualidade ou como têm sido utilizados.

Parece que essa escola tem maior facilidade do que a da Bahia de utilizar como ferramenta de apoio os materiais pedagógicos do tipo caderno da realidade, caderno de estudo, fichas, folha de observação etc. Acredito que isso se deva ao fato de serem materiais de fácil utilização pelos professores, que também têm mais tempo para elaborá-los e não demandam uma prática ou didática diferenciada de sua parte, apenas a utilização de um material diferente.

Algo eminentemente diferente entre essa escola e a da Bahia é que enquanto lá a pouca reflexão que se faz sobre a aplicação da pedagogia se dá por falta de tempo de monitores,

unesp

dadas as inúmeras funções e tarefas acumuladas que têm, aqui também acontece, mas porque não existe o monitor, somente o professor com horas aulas determinadas que não são suficientes para ter a vivência necessária que leve a uma reflexão mais aprofundada sobre a pedagogia. Interessante observar como aqui também o papel da pouca prática, da pouca ação sobre o meio acaba fazendo com que o que se conhece sobre a pedagogia seja suficiente. Por outro lado, o fato de serem professores e não monitores limita sua presença na escola a tal ponto que mesmo que houvesse uma demanda por mais planejamento ou aprofundamento sobre a pedagogia, do ponto de vista contratual isso seria complicado de se conseguir.

Ao usar os instrumentos da pedagogia da alternância como ferramentas metodológicas pouco vinculadas a um processo planejado de desenvolvimento local, o foco de todo processo educacional recai sobre o processo didático-pedagógico, mais do que sobre o processo de desenvolvimento do aluno. No centro do processo de formação em alternância não está o jovem, mas a metodologia educacional. Um exemplo desta sensação de que o foco está na metodologia e não no aluno é que ele é pouco responsável pelo seu processo de aprendizado. Comparando-se com o caso da Bahia, estes alunos têm uma postura muito mais próxima do aluno de escola tradicional, no qual a responsabilidade pelo seu aprendizado ainda é delegada aos professores. Isso sem dúvida ocorre porque grande parte da carga horária do aluno está sendo ocupada com atividades em sala de aula e porque fora dela não há a presença do monitor cobrando o desenvolvimento individual do aluno em sua propriedade. É difícil dizer se o foco está na metodologia, portanto isto ocorre, ou se a metodologia, estando incompleta, faz com que o foco se concentre naquilo que é o mais comum na prática didático-pedagógica: que o processo de formação seja mais importante que o processo de desenvolvimento do formando.

Isso não significa, em absoluto, que esta escola tenha resultados ruins. Pelo contrário, acredito que entre as visitadas, a formação que os alunos recebem nesta escola é excelente em

termos de qualidade. Falta, no entanto que se compreenda a alternância como uma pedagogia, não como uma metodologia de ferramentas alternativas, para que cumpra sua função social, destacando-se como uma EFA capaz de dar a melhor formação possível em termos de qualidade. O "abrir mão" de elementos importantes da pedagogia, tais como a prática de campo e o internato, torna essa escola muito mais permeável à opção pelo mais fácil – uma escola comum, que não exige quaisquer mudanças de postura ou prática de monitores e alunos – e mais distante de uma EFA.

Assim como a escola da Bahia, o projeto pedagógico ou a idéia que se tem de formação conforme as entrevistas desta escola tampouco demonstra existirem metas designadas para cada alternância (metas com tempo delimitado, mensuráveis, atingíveis, realistas, ou específicas). Não há marcos concretos ajudando alunos, monitores e famílias a perceber sua progressão durante o processo de formação, além do conteúdo escolar. Diferente do caso dos monitores da Bahia, os professores, que também trabalham na rede pública ou em outras escolas, têm um conteúdo definido a ser passado para os alunos. Se por um lado isto dá maior solidez ao conteúdo teórico, por outro lado está totalmente distante da realidade dos alunos ou da capacidade de proporcionar vivências que integrem teoria e prática. Em sala de aula é muito clara a dificuldade dos professores de relacionarem a vivência dos alunos ao conteúdo. Isto se dá com muito mais facilidade para os professores da área técnica, que são produtores, mas ainda assim é apenas uma troca de informações, não de práticas ou experiências vivenciadas. Por uma razão diferente que do caso da Bahia, também vem a mesma sensação de estar questionando a razão daqueles conteúdos, uma vez que está rompida a condição básica da alternância, "a continuidade da ação formadora na descontinuidade de atividades". Não é acionado, portanto, o "dispositivo pedagógico" que Gimonet menciona, através do qual se articulam os tempos e espaços de formação, algo que "requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e

espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais e para otimizar as aprendizagens." (GIMONET, 1998, p. 56).

O fazer e compreender, pela ausência desse dispositivo pedagógico que aciona os tempos e espaços da formação, fica muito limitado, principalmente porque tudo recai sobre o plano de estudo, único vínculo monitorado entre realidade e escola (uma vez que as visitas são poucas e a semana de alternância na propriedade não tem um planejamento específico a ser cumprido). O plano de estudo, com a função que tem nesse caso – de conhecer a realidade, mais do que aprender dela – não chega a proporcionar vivências capazes de fazer com que o jovem passe para os outros estágios de aprendizado da lógica piagetiana e de Kolb. Essas vivências do plano de estudo não têm força suficiente para isso, tal como teria o conjunto de vivências se houvesse internato e prática de campo monitorada. Talvez o estágio esteja sendo capaz de mobilizar esse aprendizado, mas como ele parte de experiências individuais muito variadas, dificilmente o professor conseguiria planejar o processamento destas experiências no coletivo da sala de aula.

Creio eu que o principal vácuo da aplicação da pedagogia nessa escola é a pouca geração de experiências planejadas sobre as quais se pode gerar conhecimento porque há poucas oportunidades de se criar o processo de dialética ação/reflexão, abstrato/concreto geradores de transformação e preensão (KOLB,1984, p. 40-41).

O ponto de partida para o aprendizado, se olharmos para o ciclo de aprendizagem, nesse caso dificilmente é a experiência ou a vivência proporcionada pelo plano de estudo, mas sim o conteúdo dado em sala de aula, ou seja, a conceitualização abstrata é o primeiro estágio. Isso não seria de todo problemático caso houvesse um planejamento feito para que essa conceitualização abstrata fosse passada – **de forma planejada e monitorada** – para o planejamento de uma experimentação ativa na sessão família, por exemplo, que se traduzisse

em experiência concreta a ser então novamente trabalhada na escola, também num processo elaborado de observação reflexiva e revisão da conceitualização abstrata.

A prática na propriedade sem esse planejamento anterior e posterior, levando-se em consideração de onde parte a aprendizagem, perde seu efeito de detonar o dispositivo pedagógico no qual se baseia a alternância. No caso desta escola, parece-me que o estágio e o projeto profissional do jovem têm conseguido, do ponto de vista de aprendizagem experiencial, tornar-se experimentação ativa. São os instrumentos que têm mobilizado os alunos à reflexão, à pesquisa conceitual e ao planejamento de inovações em suas propriedades. O plano de estudo tem contribuído sem dúvida para a observação reflexiva dos alunos, mas esta não tem sido conduzida para chegar ao ponto de planejar intervenções no meio com a comunidade. O mesmo parece estar acontecendo com as visitas de estudo. Não consegui observar nos alunos essa transição fácil entre aquilo que aprendem e aquilo que implementam, por isso essa afirmativa. Como o reflexo do aprendizado experiencial se vê em ação de transformação e essas são pouco visíveis neste caso, há que se concluir que o ciclo tem seu fluxo interrompido pela concentração de esforços na observação reflexiva e na conceitualização abstrata, sem conseguir avançar para a experimentação ativa.

É extremamente interessante observar que aqui acontece exatamente o oposto do que na Bahia. Lá há muita oportunidade vivencial com pouca reflexão. Aqui há muita concentração na reflexão com pouca vivência. E o resultado, em ambos casos, é semelhante: a diminuição do potencial que teria a pedagogia da alternância, com um impacto de aprendizado e transformação social muito reduzidos. Neste caso, não há oportunidade para um pensamento reflexivo capaz de fazer um "ativo, prolongado e cuidado exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento", porque não se criaram as oportunidades para se reverem as crenças a partir de novas experiências – sólida base de evidência –, atividades para as quais seria necessário "um esforço consciente e voluntário" (DEWEY,1959, p. 18).

unesp

Concluo com isso que a escola de Friburgo tem conseguido um grande trunfo pedagógico na sua prática possível da pedagogia da alternância: estar dando um ensino médio de boa qualidade para os alunos, despertando neles a visão da possibilidade concreta de permanecer no meio rural exercendo uma profissão de seu interesse. Creio que é um resultado extremamente significativo, apesar de muito pequeno diante do potencial da pedagogia da alternância, principalmente no que tange a mudanças e transformação do meio. Uma das mudanças que aqui não é tão perceptível como no caso da Bahia é a força com que aparece o trabalho em equipe e a cooperação entre os alunos. No caso anterior lancei um questionamento: não há dúvida que o exercício diário das funções de manutenção da escola e prática de campo contribuem diretamente para o exercício de: trabalho em equipe, visão do outro, diálogo e troca no exercício de funções diferenciadas, exercício de responsabilidade, consciência da importância de fazer algo pelo coletivo. Seria possível desenvolver essa prática de vivência em grupo tão marcante sem o internato? E tendo o internato e não tendo as tarefas de manutenção ou de prática de campo, ainda assim seria possível desenvolver esses elementos?

Nessa escola não há internato nem prática de campo e as atividades de manutenção requerem quinze minutos dos alunos. Os alunos percebem que a convivência (maior que numa escola comum) e o pouco que fazem de atividades de manutenção já significam um pequeno impacto para a relação entre eles próprios, com os monitores e o desenvolvimento da responsabilidade. Essa percepção confirma o que a diferença entre este caso e o da Bahia demonstra: é no trabalho diário e na convivência intensa que se desenvolvem relações pessoais e de trabalho, que se estabelece o exercício e a incorporação dos valores de cooperação, trabalho em equipe, respeito mútuo e responsabilidade. Com uma ressalva de suma importância: esses valores são incorporados e passam a fazer parte do indivíduo na medida em que não haja um rompimento com a realidade desse indivíduo, que, no caso, é

unesp

balizada pela alternância entre casa e escola. Caso contrário, há o risco de viver esses valores no isolamento de uma realidade apenas, possível de se desvanecer frente a outra fora da escola. Essa ressalva feita não faz parte do discurso de qualquer um dos entrevistados porque não creio que tenha sido feita essa reflexão. Mas vale lembrar o quanto os alunos valorizam suas famílias e a vantagem de estar vinculados a ela enquanto vivenciam experiências diferentes na escola.

Nas aulas observadas não houve qualquer inovação do ponto de vista didático: usa-se trabalhos em grupo, apresentações de trabalhos, lousa, exercícios em folhas soltas. Os professores que mais conseguem relacionar o conteúdo com a prática ou experiência dos alunos são aqueles que também vivem a realidade de produtor rural. Não tive oportunidade de observar qualquer ligação planejada entre o conteúdo dado em sala e o uso de alguma das ferramentas da pedagogia da alternância. Não foram usados tampouco quaisquer recursos materiais adicionais durante as aulas (retroprojetor, equipamentos, etc.).

A matriz curricular da escola de Friburgo, já adaptada à mudança exigida pela LDB, concentrava no núcleo comum 2050 horas, um pouco a mais que na Bahia e a menos que no Amapá. A parte diversificada (conteúdo técnico) totalizava 940 horas (a menor entre as três escolas) e os estágios, 360 horas, o maior entre as três escolas. Das 2290 horas totais (excetuando-se os estágios), o dedicado à utilização dos instrumentos da pedagogia da alternância soma 860 horas divididas entre prática na propriedade (520 horas), serões que não acontecem (60 horas) e projeto profissional do jovem (340 horas). É interessante notar que estes são os únicos instrumentos da pedagogia explicitados na matriz curricular, fora os estágios que são parte obrigatória do ensino técnico. Diante de uma matriz curricular exposta desta maneira – provavelmente para ser melhor compreendida e aprovada pela secretaria de educação – realmente coloco em dúvida a capacidade da escola de fortalecer a identidade da EFA perante os órgãos educacionais. Como encaixar o plano de estudo, a prática de campo, e

unesp

os serões na pouca flexibilidade do conteúdo do núcleo comum e técnico e nos horários dos professores? Essa dificuldade obviamente não é só desta escola, mas de todo o movimento. O que a matriz curricular demonstra é que ainda não se conseguiu afirmar formalmente o que um ex-aluno desta escola coloca:

> [...] entram professores aqui que ainda não conhecem o que é pedagogia da alternância e que, bem ou mal, têm quinze anos de magistério e trabalharem a vida inteira no sentido convencional; mudar de uma hora para a outra é muito difícil, para o aluno é, quem dirá para o professor, que o aluno é direcionado pelo professor, se o professor não sabe, o aluno também não... então, o professor demora um pouco para pegar, uns sim, outros não. Acho que a escola família agrícola é a escola que todo o mundo idealiza, eu acho que o MEC faz propaganda na televisão da família na escola, isso é coisa que a EFA faz 'de velho', um tipo plano de estudo, que às vezes eles vão perguntar o que é que está acontecendo na região, coisa que a EFA já faz 'de velho'. [...] Falhas sempre tem, mas eu acho que é a escola que todo o mundo idealiza.

Seria interessante que a escola conseguisse rever sua aplicação da pedagogia da alternância, principalmente porque sua equipe docente e direção têm um enorme potencial pedagógico que faria desta EFA um modelo de qualidade em educação. Não só isso, essa escola tem a grande vantagem de conseguir reunir alunos em um raio de distância facilmente manejável, tanto para se estruturar uma relação com as diversas comunidades que a compõem, como para monitorar os processos de desenvolvimento rural. A demanda pela escola é grande (há lista de espera para o ensino fundamental), indicando que a escola já conseguiu o grande feito de atrair para si a comunidade. Para que todo esse potencial seja colocado em movimento, nessa escola faltaria refletir e sistematizar a experiência e os resultados conseguidos nestes poucos anos de existência e realmente fazer um estudo aprofundado sobre a pedagogia da alternância para que se possa planejar sua aplicação – caso essa seja realmente a opção de todos os envolvidos. Da forma como está, a pedagogia da alternância está vulnerável e a identidade da EFA também. Uma opção mais consciente por aquilo que se quer

(seja uma EFA ou uma escola estadual com uma metodologia diferenciada), contribuiria muito para fazer desta escola uma referência pedagógica importante.

> *Si la formation générale correspond à une distribution d'informations relatives à diverses disciplines, effectivement, la pédagogie de l'alternance n'est sans doute pas la démarche la plus adéquate;*
>
> *S'il s'agit d'une formation permettant aux élèves de construire de savoirs riches de sens, de développer des capacités méthodologiques, de maîtriser leur personalité, on peut alors imaginer une autre réponse.* (LEGROUX, 1998, p. 176).

6.2.3 A relação entre as necessidades dos alunos e a formação dada pela EFA

- Para analisar esse tema, utilizou-se o cruzamento dos dados obtidos com os alunos no exercício de projeção de futuro e necessidades (Ver tabelas pág.279).

Ao serem questionados sobre o seu futuro, aqui, como no caso da Bahia, a ênfase maciça recai sobre o trabalho, a profissão. São 34 referências a trabalho, sendo que ele aparece mencionado como resposta às quatro perguntas feitas sobre o futuro. Na discussão sobre as necessidades que a escola atende, o trabalho recebe, no entanto, apenas uma entre as 22 bolinhas adesivas. Isso significa que, para os alunos desta escola, assim como para os da escola da Bahia, a escola não tem uma capacidade de influenciar diretamente a inserção do jovem no mundo do trabalho (que para estes alunos da escola de Friburgo está mais ligada à geração de empregos do que ao trabalho na propriedade). Também como na Bahia, a função do trabalho está ligada à subsistência da família, a sustentação financeira:

> Ter trabalho, porque trabalho é uma coisa que geralmente a pessoa fala: 'eu não gosto'. Mas ela precisa dele para sobreviver e geralmente ela se sente bem no meio de trabalho, porque se ela não se sentisse geralmente ela não faria.
>
> *Porque vocês colocaram emprego?*

unesp

> Para ter como ganhar dinheiro também, sustentar a família e para viver trabalhando, já pensou, ser um vagabundo também não adianta, tem que ter emprego.

Mas a ambigüidade que aparece na primeira citação – de trabalho como algo necessário que ao mesmo tempo tem que ser bom – é nítida quando vista no sonho que o jovem tem de ser um profissional bem sucedido. A mesma coisa surge no caso da Bahia. Nos dois casos tem-se o mesmo fenômeno do querer um trabalho que leve à auto-realização e ao mesmo tempo há a visão – provavelmente ligada à vivência dos jovens e de suas famílias – de trabalho como algo distante do prazer e da auto-realização, mas o caminho necessário para a sustentação e sobrevivência.

O profissional bem sucedido está diretamente relacionado a ser um profissional liberal, com uma formação superior. Essa idéia é enfatizada pelas 15 referências feitas à educação em três categorias diferentes de perguntas sobre o futuro. Para estes alunos de Friburgo, a educação é uma das coisas que a escola é mais capaz de prover, recebe o maior número de bolinhas adesivas: sete entre as 22 colocadas.

Então se por um lado a escola não necessariamente resolve o problema do trabalho, ela contribui para que os alunos tenham uma melhor educação. Lembrando que educação não é somente o conteúdo, conhecimento, mas também uma boa relação entre as pessoas e uma conduta moral adequada:

> *O que vocês precisam para ser feliz?*
>
> Uma coisa que ninguém pensou é em ser feliz. Obviamente tem que ser feliz, não é fazer feliz, é estar feliz, e tem que ter educação também, bastante.
>
> *Quando vocês pensam em ter educação, o que é que querem dizer?*
>
> Respeitar o próximo principalmente; estudar.
>
> Eu acho bonito a pessoa ser educada, eu acho que na vida, se ela não tem educação com o próximo, ela não tem nada, ela não consegue nada, muita coisa a gente consegue através da educação da gente.
>
> Conhecimento, ter conhecimento para você saber se comportar num emprego.

unesp

Saber distinguir o que é certo do que é errado.

Administrar o dinheiro que você vai ter.

Na discussão sobre o tema de futuro, os alunos não têm muita segurança em afirmar que a escola contribui para que entrem na universidade, para enfim se tornarem os profissionais que desejam. Mas reconhecem na educação dada pela escola características que consideram importantes para serem bons profissionais, sendo a principal delas a relação com os outros.

É muito interessante notar como os fatos se interligam no discurso dos alunos. Um outro elemento considerado extremamente importante para os jovens são as relações: "tem que ter união para ser feliz e bem sucedido". O sucesso então surge como a interligação de três fatores: educação, relações interpessoais e um emprego como profissional liberal. A escola contribui para a formação dos jovens em termos de conhecimento e de construção de relações. A amizade então aparece como o segundo item que a educação escolar mais constrói. São quatro dentre as 22 bolinhas adesivas. A amizade aparece como um item ligado à paz, ao amor, à divisão de problemas, ao encontro de soluções para problemas, ao compartilhar dificuldades:

O que é que vocês pensaram de amigos?

Amigo te ajuda na hora que você menos espera.

Amigos para ter paz, para ter amor, ter com quem dividir problemas, ter uma boa convivência, praticar o lazer, acho que grande parte das coisas depende dos amigos,

E para dar opinião também, de amigo para amigo.

Não basta ter amigos, tem que ter novos amigos também.

Os verdadeiros amigos são como família da gente, a gente tem uma confiança de contar às vezes uma coisa que a gente não teria nem coragem de contar para os próprios pais.

Às vezes amigos são mais do que irmãos.

unesp

No ideal de futuro, são feitas nove referências a família em três categorias diferentes. Família é considerada como aquela que já se tem e a que os jovens querem ter no futuro. Ambas relações a escola fortalece, segundo os alunos, principalmente através da convivência que proporciona pela alternância e pelo tempo que permanecem na companhia de um e outro tendo que fazer coisas juntos.

A segunda maior referência, depois de trabalho, que os alunos de Friburgo fazem quando dão respostas sobre seu futuro, é sobre valores: que tipo de pessoas querem ser, ou quais as coisas que lhes proporcionam um bem-estar subjetivo. São elementos mais abstratos associados ao progresso individual que ganham relevância pela freqüência com que aparecem: capacidade, força, persistência, responsabilidade, ligação com deus, paz, humanidade, e luta. Destes valores, os alunos consideram que a escola contribui para a construção da persistência, que recebe duas das 22 bolinhas adesivas. A persistência, segundo eles, é desenvolvida pela contínua motivação para não desistirem daquilo que querem (lembrando que eles deram também o exemplo dos professores como sendo persistentes ao permanecerem na escola mesmo sem receberem seus salários):

> *Porque é que a escola ajuda vocês a serem persistentes?*
>
> Ensinam a gente a não desistir dos nossos objetivos.
>
> *Dá um exemplo de como eles fizeram para vocês não desistirem das coisas.*
>
> Tipo a desigualdade social que está hoje em dia, não é para desistir, porque tem gente que só consegue as coisas porque tem muito dinheiro, e não é para a gente desistir, para quem não tem essa facilidade.
>
> E também batem muito na questão do êxodo rural, não é para a gente desistir do campo só porque a situação aqui não está boa.
>
> É para a gente não se sentir discriminado porque a gente é da lavoura, ser inferior ao da cidade.
>
> É isso mesmo, porque eles ajudam muito a gente nisso, muita gente fala: 'ah, eu não quero fazer faculdade porque eu vou ser discriminado; na zona urbana, não vou fazer vestibular'. E eles apóiam a gente para fazer.

A comunidade aparece muito pouco no discurso dos alunos de Friburgo, se comparados com os da Bahia. Anotei apenas uma referência direta à comunidade em todo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

esse exercício, ao falarem de paz e a importância de viver em comunidade e uma aluno que menciona o interesse futuro de trabalhar ajudando os produtores rurais. Aquilo que se observou na parte pedagógica sobre a pouca relação de interação com a comunidade pode estar refletido aqui, na distância em que a comunidade ainda está das prioridades dos jovens desta escola, se comparados com os da Bahia. As relações interpessoais são consideradas extremamente importantes – amigos e família – mas a preocupação com a comunidade e seu desenvolvimento ainda é menor. A responsabilidade, por exemplo, que na Bahia surge com força impressionante, aqui é menos mencionada e está ligada ao desenvolvimento do indivíduo, mais do que do coletivo.

Ao serem perguntados, no ideal de futuro, "o que vocês têm?", os alunos fazem 19 referências a bens materiais e só aparece como resposta a essa pergunta específica. A aquisição de bens materiais está diretamente relacionada ao atendimento de necessidades básicas do tipo transporte, subsistência, espaço de trabalho (propriedade, terra). Na discussão com o grupo todo, aparece sob a forma de dinheiro ou bens materiais em geral:

> *Alguém pensou em alguma coisa diferente?*
>
> Dinheiro, dinheiro não é tudo, dizem que dinheiro não traz felicidade, pode não trazer, mas ele ajuda a ter felicidade pelo menos.
>
> A gente pensou que esse dinheiro aqui não é ter demais, é ter o suficiente para sobreviver.
>
> Porque muita gente que tem dinheiro não aproveita nada da vida, só pensa em trabalhar e em ter dinheiro, só.
>
> Dinheiro a gente precisa para sustentar uma família, para poder comprar o que precisa, o pessoal quer se divertir às vezes, não tem dinheiro e não pode sair.
>
> Nós colocamos aqui bens materiais, eu acho que eles colocaram dinheiro, mas dinheiro nem sempre é tudo, tem coisas que a gente tem, tipo casa, carro, essas coisas assim, que são importantes para a gente e que nem sempre estão ligadas ao dinheiro, nem sempre são coisas caras.

O "ter" se refere também a valores humanos e de bem estar subjetivo (em proporção semelhante aos bens materiais -17 referências), proximidade com família e trabalho.

unesp

Dois itens que aparecem na discussão com os alunos de Friburgo e que não aparecem na Bahia são: a preservação da natureza, como sendo uma necessidade importante que a escola ajuda a atender ao ensinar sobre preservação e insistir na sua importância (2 bolinhas); e o lazer, que aparece várias vezes, este sendo o único dos três casos em que os alunos mencionam essa categoria (este sem conexão com a escola, a não ser na crítica feita em outro momento de que a escola trabalha muito pouco com esporte e lazer):

> *O que vocês precisam para ser feliz?*
>
> Diversão. Diversão e lazer é quase a mesma coisa. Eu acho que você tem que trabalhar, ter dinheiro, tem que ter família, mas também tem que ter o lazer.
>
> *O que são coisas de lazer para vocês?*
>
> Jogar bola.
>
> Futebol.
>
> Assistir TV.
>
> Cachoeira.
>
> Acampar.
>
> Fazer caminhadas.
>
> Festa.
>
> Eu acho que não adianta a gente ficar só fazendo coisas tipo trabalhando e estudando e não se divertir, não faz bem para a gente, para o corpo da gente, para a alma. Acima de tudo a gente tem que se divertir para fazer bem as outras coisas.
>
> Dependendo do que você estuda, é uma forma de lazer.

Ao analisar as necessidades presentes no discurso destes jovens e a educação recebida na escola, temos que o predominante nessa relação no caso de Friburgo é a ênfase em educação como meio de progresso individual e construção de relações com os outros e com as famílias. O mais interessante disto é que realmente são dois elementos que emanam da prática pedagógica da escola: a ênfase no conteúdo escolar, que dá uma segurança de que se está tendo uma boa educação, e a valorização das relações que acabam acontecendo, mesmo estes alunos tendo um tempo muito menor de convivência na escola do que no caso da Bahia. O que, no entanto, não se vê é a centralização da responsabilidade como um meio de

unesp

crescimento extremamente valorizado pelo jovem, a centralidade da preocupação com a comunidade, a valorização do associativismo como caminho de desenvolvimento. A meu ver, estes são indicadores que se fazem presentes pela ausência do trabalho coletivo na escola, pela forma com que se estruturam as relações com a comunidade através do plano de estudo e do trabalho em casa e do internato.

Revendo-se as categorias axiológicas mencionadas por Max-Neef, os alunos desta escola mencionam elementos mais abstratos que teriam que ser muito mais explorados para que se identificasse a que categoria pertencem. Este é um diferencial entre os dois casos estudados que para mim indicam uma maior maturidade dos alunos da Bahia, um maior grau de concretude, provavelmente advindo da maior relação que eles têm com o mundo do trabalho e das relações. Mas esse contato mais direto com as dificuldades da realidade acaba por excluir a valorização do ócio, por exemplo. Por outro lado, o maior grau de abstração dos alunos de Friburgo cria um maior distanciamento da possibilidade da escola conseguir identificar e atender suas necessidades.

6.2.4 As mudanças e efeitos da educação da EFA na família e na propriedade

Três perguntas contribuíram para conseguir identificar quais as mudanças ocorridas nas propriedades e vida dos envolvidos com a escola: quais as mudanças observadas na família, quais as coisas que os filhos puderam ensinar aos pais depois que entraram na escola, e quais as mudanças implantadas na propriedade depois que os filhos começaram a participar da escola.

Apenas uma das famílias de Friburgo indicou mudanças, ou seja, uma maior abertura da visão dos pais em relação à produção. Em relação às coisas ensinadas pelos filhos, quatro

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

das sete famílias dizem ter aprendido algo com seus filhos, sendo que quatro indicaram ser na parte técnica da produção agrícola e um na parte de administração, usando computador.

Na pesquisa, o significado atribuído a mudanças são alterações de comportamento verificadas através da implantação de algo novo na família/ou na propriedade, seja isso um novo comportamento ou uma nova tecnologia que necessariamente tenha sido influenciada pela relação direta com a escola.

Comparando-se com o caso da Bahia, vê-se que no caso de Friburgo, duas categorias não tiveram nenhuma mudança: a implantação de inovações que geraram benefícios econômicos para a propriedade (diferentes de inovações no manejo da produção), e as mudanças relacionadas à participação na comunidade. A categoria que indica mudanças observadas na família tem um conteúdo diferente do que foi levantado na Bahia, porque foram mencionadas apenas mudanças observadas nos filhos ou que não alteraram a relação familiar.

Mudanças relacionadas à implantação de novas técnicas e tecnologias:

- Maior facilidade de identificação de pragas
- Uso de defensivos evita desperdícios
- Preparo da terra é feito de forma mais técnica, seguindo orientações dos filhos
- A pulverização é feita de forma mais técnica
- Pai fazia anotações sobre produção em rascunho, agora filhar faz relatório com avaliação e lucro, usada para conversar com meeiros
- Melhoria da colheita e da produção em função das técnicas de plantio usadas
- Pai faz anotações da produção
- Filhos ensinaram modos diferentes de lidar com as culturas (2 mencionaram)

Mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente:

- Guarda embalagem do agrotóxico para dispor no lixo adequado (2 mencionaram)
- Usa água de forma mais consciente
- Uso de proteção para passar veneno na produção
- Uso mais consciente do agrotóxico, maior conhecimento de seus perigos
- Redução de 70% do uso de defensivos agrícolas de acordo com indicações do filho

Mudanças de comportamento em relação à família:

- Filho ensina pai a falar melhor
- Filhos têm maior interesse pela terra
- Filho conversa com meeiros e acerta as contas

Nas entrevistas com os cinco ex-alunos, as mudanças implantadas na propriedade demonstram uma influência muito mais significativa da escola no comportamento dos alunos dos que as observadas nas famílias visitadas:

Mudanças técnicas e administrativas:

- Fez melhoria de pastagens
- Melhorou instalações para produção de leite
- Faz pasteurização do leite com mais higiene
- Faz manejo ecológico do gado (ex. Tirar carrapato com galho de pinheiro, aplicação de remédio com óleo queimado)
- Implantou e planeja rotação de culturas (2 mencionaram)
- Anota tudo sobre produção (2 mencionaram)
- Faz custo estimado de produção

unesp

- Tem organizado em cadernos separados dados a serem tratados com meeiros
- Tornou-se o responsável pela parte técnica da produção
- Conversa com família sobre planejamento
- Faz contabilidade da produção
- Tem plano anual de produção com cronograma para rotação de cultura
- Analisa margem de lucro
- Faz melhor identificação de doenças e aplicação correta de defensivos
- Faz tratamento e sistema de condução de tomates

Mudanças familiares:

- Pai aceita o que filho tem de contribuição

Melhoria de renda:

- Implantação da hidroponia criou outra fonte de renda
- Gasta menos com defensivos

Mudanças no meio ambiente:

- Faz uso correto de agrotóxico
- Faz reciclagem de embalagem de agrotóxicos (2 mencionaram)
- Usa menos defensivos agrícolas
- Faz tratamento diferenciado de resíduos humanos
- Diminuiu uso de produtos com alta carência
- Evita o desmatamento
- Não joga mais lixo no rio
- Faz avaliação em cima do custo e planejamento considerando avaliação

unesp

Todas as características levantadas até aqui tem relação direta com a aplicação da pedagogia da alternância e são analisadas sob forma de indicadores descritos com base no pentágono do Bem-Estar Social, apresentado novamente logo abaixo.

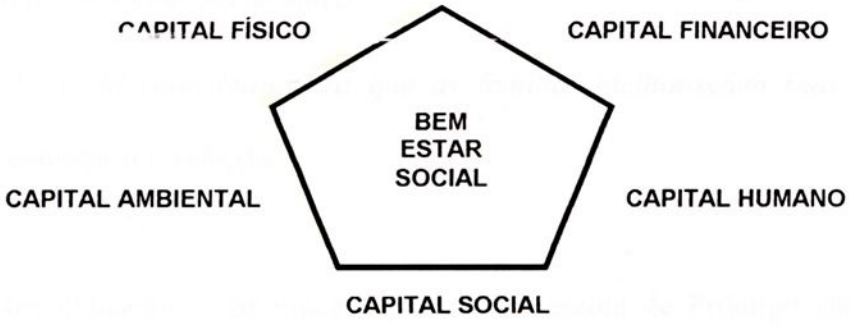


Figura 6 – Pentágono do Bem-Estar Social
Fonte:ECOTECH/Formatação: autora

CAPITAL FÍSICO

O capital físico é aquele incorporado em materiais e ferramentas que contribuem para facilitar a produção. No caso da pedagogia da alternância que considera o desenvolvimento rural como objetivo, o capital físico seria tudo o que pode ser relacionado com melhoria da produtividade para promoção de desenvolvimento rural em sua parte mais técnica (e que foi influenciado pela escola).

Assim sendo, as categorias de elementos de capital físico a serem consideradas são:

- Acesso à terra
- Aquisição de equipamentos, implementos ou materiais para melhoria da produção

- Mudanças na utilização de instrumentos e ferramentas que facilitam a produção

INDICADORES

- *A escola contribuiu para que as famílias conseguissem um melhor acesso à terra para sua produção.*
- *A escola influenciou a família a fazer melhor uso de equipamentos, implementos e materiais para melhoria de sua produção.*
- *A escola influenciou as famílias a adquirir equipamentos, implementos e materiais para incrementar sua produção.*
- *A escola contribuiu para que as famílias melhorassem suas instalações para incrementar a produção.*

Destes indicadores, os únicos aplicáveis à escola de Friburgo são a influência da escola para um melhor uso de insumos na produção, principalmente defensivos. Apenas um ex-aluno indicou ter melhorado suas instalações de produção de leite. As mudanças de caráter ambiental são incipientes porque são de pequena monta, uma vez que ocorrem na disposição do lixo agrotóxico, mas ainda são muito superficiais no que diz respeito ao uso do agrotóxico. Ainda assim, contribuem para agregar sobrevida à utilização da terra, que é o capital físico de maior valor.

Há muito pouca inovação tecnológica nas famílias de Friburgo. Observa-se algo mais consistente entre os ex-alunos, muito provavelmente em função de seus projetos. As mudanças ocorridas são mais de ajuste ou pequenas variações no plantio, mas nada que indique a decisão de se fazer algo diferente ou inovar realmente. Certamente esse é um risco que nessa comunidade pode significar grandes perdas na produção, uma vez que a concorrência entre produtores – a região produz a mesma coisa – é muito acirrada. Diferente

unesp

da Bahia, não se observam neste caso mudanças que realmente transformem hábitos arraigados ou a disposição para riscos de maiores mudanças.

O único investimento feito em equipamento foi de um pai que acabou comprando um computador para que seu filho implantasse um sistema de controle da produção mais eficiente. A iniciativa é excelente mas, na época da entrevista, ainda não se havia conseguido fazer o controle de forma sistemática.

Aqui também se nota que as mudanças observadas são de caráter muito mais individuais (cada família está implantando algo em sua propriedade) do que coletivos (partindo de um plano feito conjuntamente), apesar das mudanças observadas serem semelhantes. Isso indica que há um grande potencial de ação para a associação ligada à escola que ainda está pouco explorado e que certamente utiliza menos capital social do que poderia.

É interessante observar que o acesso à terra nessa região é mais limitado. As propriedades são menores e trabalha-se com meeiros. Mas essa questão não foi abordada em nenhum momento.

CAPITAL FINANCEIRO

É o capital relacionado a dinheiro ou poder de compra. No caso da pedagogia da alternância, o capital financeiro estaria relacionado à capacidade das famílias terem acesso a financiamentos e recursos para aquisição de bens que lhes trouxessem incremento de renda ou a implantação de atividades que gerassem maior renda.

INDICADORES

- *Por influência da escola, as famílias implantaram atividades que aumentaram sua renda econômica.*

unesp

- *Os jovens têm conseguido implantar projetos de diversificação e valorização da produção agrícola com projeção de aumento de renda para a família.*
- *Há projetos de criação de empresa artesanal no meio rural provenientes da atuação em parceira com a escola.*
- *Por influência da escola, as famílias conseguiram se organizar para levantar recursos e financiar atividades de produção.*
- *A situação socioeconômica criada a partir da formação dada pela escola têm permitido que os jovens permaneçam em seu meio com uma qualidade de vida considerada boa por eles e suas famílias.*

As famílias dos ex-alunos, sim, implantaram atividades diferenciadas que têm contribuído para um aumento da renda. Entre estas atividades estão a hidroponia, a apicultura, a produção de mudas. Observa-se nos alunos da escola uma mudança significativa de inovações com seus projetos profissionais, com investimentos feitos em outros tipos de produção, a exemplo de geléias, ervas, turismo, gado, etc., mas nas famílias visitadas as únicas mudanças na produção feitas foram as trazidas pelos projetos profissionais dos ex-alunos.

A única coisa mencionada pelas famílias que pode significar uma melhoria da renda foi a diminuição do uso dos defensivos, representando um menor gasto financeiro com insumos.

Não foram mencionadas quaisquer atividades coletivas para levantamento de recursos e financiamento de atividades de produção por influência da escola.

Com relação ao último indicador, da criação de oportunidades para que os jovens permaneçam no meio rural, pode-se dizer que a crença, tanto da parte das famílias, como dos alunos, motivada pela visão que se têm dos ex-alunos, é de que a escola tem contribuído para

unesp

que os alunos consigam encontrar novas perspectivas de trabalho para permanecerem na zona rural. A forma encontrada é a junção do emprego com o trabalho de produtor rural, algo que os ex-alunos entrevistados fazem e parece estar no ideal de trabalho dos alunos também.

A renda mensal dos ex-alunos varia de um salário mínimo a mais de quatro salários mínimos, sendo que a renda mencionada por eles é a familiar. Ou seja, em termos de renda familiar, os ex-alunos entrevistados parecem estar na mesma situação que suas famílias, com o diferencial mencionado por eles, de ter um emprego que mensalmente lhes dá a garantia de renda que o trabalho na propriedade não tem.

Considerando-se os dados sobre os 43 ex-alunos da escola (Ver Tabela pág.263), temos que a maioria está ocupada com ocupações não agrícolas: 41% presta serviço de técnico agrícola e 5% está empregada em empresas de produtos agropecuários, o que sem dúvida contribui para que eles tenham uma renda que melhora suas condições financeiras e contribui para que eles permaneçam no meio rural. O fato de 16% desses jovens continuar trabalhando no seu projeto profissional também indica um incremento na renda através da implementação de uma atividade diferente daquela feita pela família.

As famílias entrevistadas mencionaram de forma indireta o aumento de renda proporcionado pelo trabalho ou influência dos filhos. Para uma das famílias a diminuição no uso de defensivos representou uma grande economia; para outra, o fato do filho estar trabalhando com abelhas significa uma renda a mais com a venda do mel; para outra mais, o projeto de galinhas caipiras da filha ajuda na economia de consumo dos ovos e também a venda externa. O salário de um dos filhos também representa um ganho a mais para a família, enquanto para um outro pai a melhor utilização dos insumos tem representado uma melhor produção e colheita. Três pais não fizeram nenhuma referência ao aumento de renda em função da influência de seus filhos na propriedade. Embora as famílias usem mais que na Bahia instrumentos de gerenciamento e monitoramento da produção – os ex-alunos parecem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

estar usando de melhor forma estes instrumentos – eles são ainda formas de registro mais do que instrumentos de análise para tomada de decisão. Isso significa que ainda não se pensa renda de uma forma estruturada o suficiente para que se tenha maior clareza e dados para investigar se realmente as atividades introduzidas representam um aumento da renda das famílias.

A escola tem tido um papel importante de fazer os alunos pensarem, através de seu projeto profissional, em atividades diversificadas da produção olerícola da região. Mas para as famílias, os projetos dos alunos são idéias paralelas à atividade da propriedade, sob responsabilidade do jovem, ainda que contando com o apoio das famílias. Isso significa que pensar mudanças ainda é algo distante da possibilidade das famílias. Chamo atenção para este fato porque isso indica o que também falta na Bahia: um plano de desenvolvimento local elaborado entre a escola e a associação caso realmente se queira pensar a escola e a comunidade como agentes de desenvolvimento rural.

Não pude aferir qual a atuação das associações de produtores locais, além da junção das pessoas para conseguirem a aposentadoria do trabalhador rural. Pelo pouco que sei, as associações locais ainda não mobilizaram qualquer tipo de plano conjunto para implantação de projetos ou aquisição de empréstimos ou verbas que representem maior acesso a capital financeiro por parte da comunidade.

CAPITAL AMBIENTAL

É o tipo de capital relacionado à proteção do meio ambiente para garantia de recursos naturais para gerações futuras.

No caso da pedagogia da alternância, o aumento de capital ambiental pode ser verificado pelas mudanças na produção ou no comportamento da família em relação ao meio

unesp

ambiente que contribuem para melhor aproveitamento e preservação dos recursos naturais de sua propriedade.

INDICADORES

- *As famílias adotaram, por influência da escola, pelo menos uma medida diferente em relação a algum recurso natural que contribui diretamente para a preservação de um recurso natural do meio ambiente.*
- *As famílias adotaram, por influência da escola, pelo menos uma tecnologia diferenciada no modo de produção que contribui diretamente para preservação de um recurso natural do meio ambiente.*
- *As famílias adotaram, por influência da escola, pelo menos um comportamento diferente em relação à proteção do meio ambiente que contribui diretamente para sua preservação.*

As atitudes tomadas pelas famílias em relação à utilização de defensivos, agrotóxicos e disposição do lixo são muito relevantes para demonstrarem o potencial que a escola tem tido na junção da necessidade de se adequar às leis ambientais com a capacidade de ajudar as famílias a mudarem alguma coisa em seu comportamento. Assim como na Bahia, a escola não tem clareza sobre quais são suas metas para a manutenção do capital ambiental. Por outro lado, compreende que a mudança de comportamento deve ser gradual, principalmente quando esta representa maiores custos ou riscos para o produtor rural. Esse é um grande fator de resistência, já que o projeto profissional do jovem é um caminho para introdução de inovações com menor risco, cuja aceitação das famílias vem da importância pedagógica deste projeto.

O que isso demonstra é que: a escola precisa ter maior clareza sobre o que pretende com o desenvolvimento do capital ambiental (já que definitivamente este é um dos valores que a escola divulga e os alunos já incorporaram); a escola e as famílias tem necessidades

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

comuns que poderiam ser trabalhadas na associação sob forma de um plano de meio ambiente; a escola usa muito bem um instrumento pedagógico (projeto profissional do jovem) capaz de se transformar em projetos piloto demonstrativos que sirvam de ponto de apoio para introdução de mudanças significativas na comunidade, mas para isso precisa pensar o significado de sustentabilidade ambiental (conceitos e práticas); finalmente, o que tem que se ter muito claro é que o investimento em capital ambiental só tem espaço para ser feito se ele significar melhorias observáveis, palpáveis e rentáveis para o produtor e esse é o grande desafio para os alunos e para a escola. Os indicadores colocados acima são bastante modestos, mas ao menos mostram que há um movimento sendo feito nessa direção que precisa ser melhor capitalizado.

Assim como no caso da Bahia, o que está sendo feito em Friburgo de forma bastante fragmentada, precisa ser avaliado em termos de impacto ambiental, para analisar se essas mudanças são suficientes para garantir que os recursos naturais estejam sendo preservados em escala suficiente para sua existência a longo prazo.

CAPITAL SOCIAL

A associação dos pais é instituição idealizada pela pedagogia da alternância como instituição capaz de mobilizar o capital social das famílias, necessário à promoção de desenvolvimento local. Portanto, foram desenvolvidos indicadores relacionados à associação e às pessoas envolvidas com a escola.

INDICADORES (Associação)

- *A associação é uma estrutura paritária em funcionamento, que promove o encontro, o debate e a informação regular entre as famílias.*

unesp

- *As famílias sabem quais suas obrigações em relação à associação e as cumprem.*
- *As famílias têm expectativas claras em relação à associação e sentem que elas são cumpridas.*
- *As famílias sentem que as normas e sanções presentes na associação contribuem diretamente para facilitar as ações do grupo na realização de seus fins.*
- *As famílias se sentem devidamente representadas pela sua associação, à qual delegam o poder (conselho).*
- *As famílias concentram esforços e investimentos para estruturarem sua associação de modo que ela venha a atender seus interesses.*
- *As famílias, através da associação, participam ativamente da elaboração do plano de formação feito com base em uma pesquisa participativa com as comunidades envolvidas com a escola.*
- *As famílias, através da associação, têm desenvolvido ações conjuntas para resolver problemas e encontrar soluções para suas dificuldades no meio rural.*
- *A associação tem-se dedicado a procurar respostas concretas para que seus membros sejam atendidos no seu desejo de "viver e trabalhar na região".*
- *As famílias, através da associação, têm desenvolvido ações conjuntas que beneficiam a educação de seus filhos na escola.*
- *A troca e aquisição de informações através da associação tem contribuído diretamente para facilitar ações que trazem benefícios diretos para as famílias envolvidas com o programa.*
- *As famílias, através da associação, têm conseguido influenciar políticas públicas relacionadas ao meio rural ou escolar do qual fazem parte.*

unesp

- *Grande parte das famílias (mais de 70%) foi influenciada pela escola a fazer parte de alguma associação ou instituição através da qual consegue algum tipo de benefício para sua família e comunidade.*
- *Grande parte dos ex-alunos (mais de 70%) foi influenciada pela escola a fazer parte de alguma associação ou instituição através da qual consegue algum tipo de benefício para sua família e comunidade.*

Tive pouquíssimas informações sobre a associação de pais da escola. Como a mantenedora da escola é o IBELGA e não a associação de pais, a entrevista foi feita com uma pessoa de lá. O que ficou claro é que a associação é muito respeitada como órgão deliberativo, mas ainda tem pouca estrutura e maturidade para liderar os processos que dizem respeito à EFA. A escola promove reuniões com os pais regularmente e as questões referentes principalmente à manutenção da escola são discutidas em conjunto. Os pais têm-se envolvido, pelo que parece, primordialmente com eventos e decisões relacionadas à manutenção da escola. Mas é o IBELGA que realmente está à frente de tudo. Um exemplo claro disso foi a decisão de se tornar escola estadual. Duvido muito que os pais tenham participado de todo o processo, compreendendo o que significa essa mudança, além da certeza de entradas financeiras para a manutenção da escola. Isso é uma oportunidade perdida de crescimento institucional da associação que dificilmente será recuperada, mesmo porque a associação, perante a estrutura e legalidade do Estado, terá pouco espaço de atuação como "dona da escola". Em relação então à associação de pais, pode-se dizer que ela teve um papel muito importante ao demonstrar sua disposição de arcar com os custos da escola, valorizando-a sobremaneira perante a comunidade. Por outro lado, seu espaço de crescimento institucional ficou sempre muito atrelado ao IBELGA, que por ser fundador da escola e gestor de toda a parte financeira e pedagógica (as famílias não participaram da elaboração do plano de formação), certamente contribuiu para limitar o espaço de ação da associação. Além das

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

questões ligadas à escola, a associação não parece ter tido qualquer outra intervenção na comunidade.

Os ex-alunos indicam a grande influência da escola no fortalecimento da idéia de que associativismo é importante. Mas não indicaram quais os resultados concretos de sua atuação dentro das associações. Mas o que se tem hoje como um grande capital social a ser utilizado é a presença dos alunos e de todas as famílias entrevistadas em associações locais.

INDICADORES (Alunos)

- *Os alunos tomam iniciativas que indicam a valorização do trabalho solidário como meio para o seu desenvolvimento.*
- *Nas atividades dentro da escola os alunos buscam sempre se apoiar mutuamente.*
- *Os alunos, por iniciativa própria, estabelecem formas de cultivar o capital social na escola.*
- *Os alunos indicam quais os benefícios gerados pelas experiências de trabalho coletivo existentes na escola.*
- *No trabalho coletivo realizado na escola os alunos sabem quais as suas obrigações e as cumprem.*
- *Os alunos mencionam quais expectativas têm sobre o trabalho coletivo na escola e indicam quais são cumpridas através das atividades escolares.*
- *Os alunos sentem que as normas e sanções presentes na escola contribuem diretamente para facilitar o aprendizado em grupo e o trabalho coletivo.*
- *Os alunos mencionam a importância das relações de autoridade presentes no trabalho coletivo da escola para seu aprendizado e desenvolvimento.*

unesp

- *Os alunos mencionam a troca de informação advinda de atividades em grupo como um meio importante para o seu desenvolvimento.*

Dos indicadores mencionados acima, a única coisa que se pode afirmar sobre a escola de Friburgo é a importância que os alunos dão à amizade, à troca entre colegas e à oportunidade de terem uma convivência maior entre colegas e com professores. E uma valorização que indica a apreciação do capital social como um meio importante de crescimento, troca e criação de oportunidades. Mas ainda permanece na condição de valor pouco lapidado pelo exercício de trabalhar as relações de forma mais consistente a ponto de aprender com os desafios e com os resultados práticos gerados pela vivência das relações em diversos contextos além da sala de aula. Um dado que indica o interesse dos alunos em trabalharem de forma coletiva é, por exemplo, a iniciativa de fazer seu projeto profissional em duplas. Pena que o resultado das parcerias seja pouco explorado, uma vez que os alunos, quando da implantação de seu projeto, estão próximos de se desvincular da escola.

A prática de uso de capital social na pedagogia da alternância é um de seus trunfos mais importantes para a construção do tecido social. Nessa escola, essas oportunidades estão sendo desperdiçadas pela opção de não se fazer nem internato, nem prática de campo. Fora a busca de parceiros para o projeto profissional do jovem, não foram mencionadas quaisquer outras situações em que os alunos procurem se apoiar mutuamente ou criar espaços de atuação conjunta. Em relação aos ex-alunos, pode-se dizer que esse valor continua presente e é muito forte, mas uma maneira muito interessante que pelo menos um deles tem encontrado de usar o capital social é associar a escola e sua empresa em um projeto comum. Essa iniciativa demonstra que essa escola, em função dos contatos que tem na região, devido aos estágios e ao trabalho de seus ex-alunos, tem uma mina de capital social a ser explorada para enriquecimento de seu trabalho junto à comunidade. Mas, para isso, precisa rever suas metas e o uso dos instrumentos da pedagogia da alternância, procurando identificar onde quer chegar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

com essas relações e que tipo de interação quer para alcançar quais resultados de transformação social.

CAPITAL HUMANO

Os indicadores de capital humano foram elaborados com base nas referências bibliográficas de modo a resignificar o termo contemplando-o sob as diversas perspectivas consideradas essenciais à uma formação capaz de "empoderar" os alunos para que eles sejam os protagonistas de mudanças sociais em seu meio.

INDICADORES (Empregabilidade)

- *Os ex-alunos da escola têm tido acesso a empregos assalariados.*
- *Os ex-alunos da escola têm conseguido escolher o campo profissional em que querem trabalhar.*
- *Os ex-alunos da escola têm demonstrado a capacidade de promoverem o auto-emprego.*

Os dados da escola de Friburgo parecem indicar que a grande maioria dos alunos tem uma ocupação no meio rural ligada a atividades para as quais se formaram. É sem dúvida a escola que mais formou técnicos agrícolas que exercem essa profissão (41%, contra 3% na Bahia e 18% no Amapá). Somados aos empregos no meio rural, temos 52% dos jovens formados. Nesse sentido, a escola indica que sua vocação está se voltando realmente para o emprego no meio rural, embora haja esforços concentrados na formação de empreendedores. Quatro dos cinco ex-alunos entrevistados consideram que sua formação contribuiu diretamente para conseguirem ter ocupações profissionais melhores e mais rentáveis do que

os jovens de seu meio. Os dados indicam que os jovens têm tido condições de permanecer no meio rural, embora não se possa afirmar qual o grau de satisfação com as atividades exercidas. Pode-se dizer que o que têm sido conseguido pelos ex-alunos é o que os alunos desejam para seu futuro profissional. Nesse sentido a escola tem atendido aos anseios de sua clientela no que diz respeito à formação do capital humano. Há no entanto que se atentar para as tendências da economia local a fim de não incorrer no risco de apostar numa vocação que tende a desaparecer com o fim dos empregos rurais.

INDICADORES (Desenvolvimento de competências humanas e técnicas)

- *Os alunos demonstram ter uma bagagem de conhecimentos gerais de português, matemática, ciências, geografia e história, de qualidade atestada pela sua facilidade de utilizar e aplicar conceitos aprendidos em sala de aula e em sua vida prática para o desenvolvimento de outros conteúdos e ações.*

- *Os alunos demonstram ter uma boa bagagem de conhecimentos específicos da área técnica, atestada pela sua facilidade de utilizar e aplicar na propriedade os conceitos aprendidos em sala de aula e no trabalho para o desenvolvimento de outros conteúdos e ações.*

- *A formação dada pela escola desenvolve a capacidade dos alunos de lidar com os instrumentos de conhecimento (pesquisa, busca de informação, utilização de referências importantes, uso de biblioteca, uso de internet, uso de grupos específicos de geração de conhecimento na área)*

- *A formação oferecida promove o acesso dos jovens às metodologias científicas necessárias para dar continuidade a seu aprendizado.*

unesp

- *A prática pedagógica da escola contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao empreendedorismo.*
- *Os ex-alunos têm demonstrado um espírito empreendedor observado no desenvolvimento de negócios próprios.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento do corpo.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento da inteligência.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento do sentido estético.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento da responsabilidade pessoal.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento da espiritualidade.*

Os alunos de Friburgo demonstraram ter maior habilidade no uso do português oral e leitura que os alunos das outras escolas visitadas. Observou-se que os professores parecem ter uma melhor formação nesta escola do que nas outras, preocupando-se sempre com a correção da linguagem oral e escrita dos alunos. Não vi nesta escola, como nas outras, serem cometidos pelos professores erros de linguagem oral ou escrita, por exemplo. Quanto à matemática, não pude observar a transposição deste conhecimento para outras instâncias práticas. Mas pelo que percebi, há uma familiaridade maior com cálculos – por exemplo, visto na aula de física – do que entre os outros alunos. Sobre as outras matérias nada posso dizer sem aplicação de testes. O que não se pode afirmar nesta escola é a utilização dos conceitos aprendidos nessas disciplinas na área técnica. O exercício de física dado em sala de aula, por exemplo, em nenhum momento foi comparado a qualquer experiência prática dos alunos, para que se compreendesse melhor o raciocínio por trás do problema passado. Os alunos tinham facilidade em fazer o exercício mas não vi a mesma facilidade em entender o porquê de

unesp

desenvolver o raciocínio daquela forma. Este é um exemplo de uma oportunidade de ampliar a teoria conectando-a diretamente com a vivência que a maioria dos professores das EFAs visitadas têm dificuldade de fazer. Os da área técnica, ou que fazem trabalho de campo, fazem isso de forma mais natural, mas ainda assim pouco planejada ou consciente.

Com exceção do projeto profissional do jovem, é muito difícil determinar qual o nível de conhecimento técnico destes alunos quando avaliada sua capacidade de aplicação dos conceitos. Pelas mudanças observadas nas propriedades, os conhecimentos técnicos mais aplicados são o uso dos insumos. Como tampouco há uma sistematização dos dados sobre as propriedades familiares, é impossível dizer o quanto de resultados isto tem gerado. Em relação ao projeto profissional dos alunos, é uma pena que a maioria colherá resultados apenas após o término de sua permanência na escola, algo que também inviabiliza a sistematização de dados, que seria extremamente útil para se avaliar com que grau de competência os alunos estão conseguindo aplicar conhecimentos técnicos em sua prática cotidiana. O que se pode afirmar é que a variação de aplicação de conhecimentos técnicos nesta escola é muito menor do que nas outras, um indicador de que a provável falta de contato diário com a prática de campo monitorada seja um grande mobilizador de difusão e aplicação de conceitos técnicos.

Pelo que dizem tanto os alunos como os ex-alunos, um dos principais motivadores de busca de novos conhecimentos são as oportunidades geradas pelos estágios e pelos cursos promovidos pela escola. São oportunidades de contato, de promoção do capital social, que fazem os alunos valorizarem essas oportunidades. Afirmo isso por observar que ao falarem sobre o valor que dão para essas oportunidades, indicam também que não necessariamente elas foram aproveitadas para mudanças de conteúdo técnico ou prático. O que se pode observar é que estes jovens usam a possibilidade de ganho de conhecimento como uma forma

unesp

de aumentar não o seu capital humano, mas sim o seu capital social. Saber que se tem acesso à informação é mais importante do que a informação em si.

Com relação ao uso da biblioteca ou de outros instrumentos de pesquisa, os alunos dessa escola parecem ter um uso menos regular ou uma iniciativa individual menor do que os alunos do caso da Bahia. Os ex-alunos, no entanto, indicam que um de seus maiores aprendizados na escola foi "aprender a aprender", a "correr atrás" da informação que a escola não provia. Realmente fica a dúvida se os ex-alunos – que tiveram oportunidades de prática de campo e trabalhavam ativamente em suas propriedades – tinham maior urgência ou necessidade de responder às questões que surgiam a partir do trabalho do que os atuais alunos, que parecem colocar grande parte da responsabilidade de sua formação sobre os ombros da teoria dada em sala de aula.

Como já foi dito antes, essa escola, devido à utilização do projeto profissional do jovem, tem uma melhor capacidade de desenvolver o empreendedorismo do que a da Bahia. Isso porque o planejamento e aplicação de um projeto é o único meio possível de se criarem as oportunidades de se trabalharem os riscos de um novo empreendimento, algo para o que se exigem atitudes, habilidade e conhecimentos específicos. Na apresentação dos projetos dos alunos, observa-se que há uma visão um pouco mais ampliada sobre a implantação de uma inovação na propriedade do que nos casos onde o projeto profissional é pouco desenvolvido. Já se menciona a visão de mercado, a mobilização dos alunos para geração de recursos próprios, a utilização de conhecimentos específicos técnicos, a preocupação com gerenciamento das informações e a percepção de como todos os campos de um projeto se integram influenciando o todo. Nessa escola, como em nenhuma outra das visitadas, observa-se que os alunos estão implantando em sua propriedade outros negócios em que o grau de risco é maior porque eles não advém de práticas feitas na escola. Ainda assim, as competências de empreendedor só serão melhor desenvolvidas a partir do momento em que

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

todos, alunos e professores, tiverem clareza do que é um projeto profissional do jovem, qual o seu modelo teórico, para então ter destilado quais são as competências a serem desenvolvidas com sua projeção e implantação. Enquanto isso não for estabelecido, os jovens podem até ter alguns *insights* sobre o que significa ser um empreendedor, mas dificilmente estarão preparados para lidar com as adversidades de ser um empreendedor.

Assim como no caso da Bahia, os alunos não têm na escola atividades que desenvolvem o corpo ou o sentido estético. Eles indicam sentir falta dos esportes, mas não mencionam qualquer coisa sobre disciplinas ligadas ao sentido estético. Então, do ponto de vista curricular, os alunos não têm matérias específicas com essa finalidade. Se a prática pedagógica fomenta o desenvolvimento do corpo ou do sentido estético particularmente é algo que não se pode afirmar. Com relação ao desenvolvimento da inteligência, há um grande empenho por parte da escola em diversificar ao máximo possível as formas de aprendizado dos alunos, algo que a prática da pedagogia da alternância facilita enormemente.

Voltando ao conceito de desenvolvimento da inteligência através do aprendizado experiencial proposto pelo ciclo de Kolb, temos nesse caso também um campo potencial maior do que o possível na escola pública tradicional.

A experiência da vida prática, do trabalho dos alunos é tratada como matéria de aprendizado, apesar de ainda não ser o centro do aprendizado, o ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos. Nessa escola, ela é mais tratada como pontos de ilustração da teoria – quando feitas – do que algo integrado a ela. O ponto de partida aqui parece ser a teoria, não a prática, invertendo-se o ciclo: da teoria parte-se para a experiência. A observação reflexiva que se faz com o plano de estudo ajuda a prática, mas fiquei em dúvida do quanto pode ser associado a conteúdos teóricos. Não há a menor dúvida de que a intenção de se integrar teoria e prática existe, principalmente no esforço dos professores da área técnica. Mas o distanciamento com a prática monitorada dificulta essa integração. O interessante de se

unesp

notar é que, com o pouco que há, os alunos já sentem o potencial que existe nessa integração para o seu aprendizado.

Com respeito à prática pedagógica diferenciada da pedagogia da alternância, pode-se afirmar que ela fomenta, acima de tudo, o desenvolvimento da responsabilidade pessoal. O desenvolvimento desse aspecto da formação humana do aluno está totalmente apoiado nas atividades que são desenvolvidas no campo e nas tarefas de manutenção, muito mais do que em sala de aula. Isso significa, portanto, que essa escola tem, como nenhuma outra, uma prática pedagógica capaz de desenvolver este aspecto.

A responsabilidade pessoal dos alunos também é algo que nessa escola é mais incipiente que no caso da Bahia. Como lá o que se observou é que a escola é muito mais desenvolvida nas atividades de campo e tarefas de manutenção, pode-se inferir que eventualmente esse menor grau de importância que os alunos dão ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal aqui está ligado com a ausência dessas atividades. Algo a ser confirmado quando analisado o caso do Amapá. Mas, assim como na integração entre prática e teoria, com os 15 minutos diários de tarefas e a cobrança do trabalho a ser feito na propriedade, os alunos já mencionam o papel da escola no desenvolvimento da responsabilidade e já demonstram a importância dela para o seu crescimento pessoal.

Quanto à espiritualidade, essa escola tem um espaço reservado especialmente para o cultivo da prática religiosa. Todos os dias, de manhã, há um momento dedicado a uma meditação, oração ou contribuição de caráter espiritual. Os alunos e pais não mencionaram essa atividade em qualquer momento das entrevistas e eu não perguntei sobre ela diretamente. O que pude observar nesses momentos é que os alunos parecem levá-los muito a sério, chegando no horário, a tempo de participar, não tendo conversas paralelas e mostrando-se bastante concentrados durante as orações e contribuições. Todos os alunos da escola participam juntos, diferente do caso da Bahia, onde cada sala faz o seu. Não tive oportunidade

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

de ver esse momento sendo coordenado pelos alunos, como me disseram ser feito algumas vezes.

INDICADORES (Prática pedagógica e processo de aprendizado)

- *A prática pedagógica estrutura-se sobre a experiência como ponto de partida para o planejamento das atividades de aprendizagem.*
- *A escola planeja sua formação com objetivos centrados nos alunos, partindo de uma pesquisa que identifica suas necessidades e contexto.*
- *O poder educativo está distribuído entre os parceiros envolvidos com a escola: monitores, famílias e comunidade.*
- *A prática pedagógica da escola incentiva o aluno a pôr em prática os conhecimentos adquiridos.*
- *A formação dada pela escola está baseada numa análise que sustenta a preparação dos jovens para trabalhos futuros.*

Eu não afirmaria que a prática pedagógica dessa escola se estrutura sobre a experiência como ponto de partida para o planejamento das atividades. Como já foi dito antes, o que se observa aqui é a utilização dos instrumentos da pedagogia da alternância como meios didáticos alternativos para conteúdos que já estão estruturados. Pareceu-me que os professores ainda se sentem bastante presos ao conteúdo curricular exigido pela grade e, com certeza, a inexistência de um plano de formação realizado com as famílias aumenta o peso dado ao conteúdo curricular. Assim como na Bahia, aqui também são criados espaços de diálogos com as famílias através de visitas (quando realizadas) e reuniões com a associação ou de pais, mas isso não é suficiente para a) compartilhar com os parceiros da escola o poder educativo, nem

unesp

para b) realmente partir de uma análise contextual para se estruturar um plano de formação que considere as necessidades e motivações dos alunos e suas famílias e ao mesmo tempo identifique os pontos de intervenção educativa que mais poderiam alavancar o desenvolvimento, apesar de todos dizerem que a escola está indo de encontro aos seus interesses.

Ao não fazer disto parte da prática pedagógica, a escola dificilmente consegue realmente colocar o aluno e as famílias no centro de sua pedagogia e ir estruturando sua prática ao redor deste eixo. Isso enfraquece o poder de democratização da educação, além de perder parte do potencial de difusão de aprendizado e participação de todos os envolvidos no processo. Nessa escola particularmente o que se observa é que o conteúdo curricular e a sala de aula acabam sendo os pontos mais fortes da prática pedagógica. Diferenciado, mas ainda assim predominante. O que se tem como resultado então é que dificilmente se chega às etapas de abstração reflexionante e ação consciente propostas por Piaget e Dewey, o que intervém diretamente sobre a capacidade de planejamento de mudanças sobre o meio.

No caso de Friburgo, particularmente, é interessante notar que mesmo a autonomia da ação (Piaget) perde muito de sua força por não ter a prática. Enquanto na Bahia essa autonomia ainda mobiliza maiores iniciativas de intervenção na realidade das famílias, em Friburgo o menor grau de ação vivenciado na prática pedagógica parece gerar um menor grau de iniciativas de ação por parte dos alunos. O que a comparação desses dois casos demonstra em relação à ação é que o fato dela estar mais presente na prática pedagógica gera um maior grau de mobilização dos alunos para fazerem mais – é a autonomia da ação em jogo. Se, por um lado, isto contribui para que os alunos busquem intervir mais sobre o meio em que vivem, por outro não significa que há maior aprendizado, uma vez que o grau de consciência não foi ampliado pela estruturação pedagógica de transformação da ação em abstração reflexionante e planejamento de intervenções. O que se observa é que ainda falta trabalhar a prática

unesp

pedagógica da pedagogia da alternância com base nas propostas de Dewey, Piaget e Kolb para que a ação chegue a se concretizar através do aprendizado e haja uma integração mais profunda entre teoria e prática.

INDICADORES (Escola e mudança)

- *A escola consegue influenciar os pais e os jovens de modo que estes demonstrem estar investindo mais tempo em sua educação.*
- *A escola consegue influenciar os pais e os jovens de modo que estes demonstrem estar investindo mais dinheiro na educação de seus filhos.*
- *A escola consegue influenciar os pais e os jovens de modo que estes comecem a valorizar a educação investindo mais recursos na aquisição de materiais considerados significativos para o aprendizado dos jovens.*
- *A escola e a associação tem um projeto comum de desenvolvimento local .*
- *Os alunos e ex-alunos demonstram estarem comprometidos com o desenvolvimento do coletivo.*
- *A prática pedagógica da escola contribui para que os alunos planejem todas as intervenções em sua propriedade partindo de um planejamento feito sobre reflexões sobre sua experiência aliadas à incorporação do uso de teorias gerais.*
- *As mudanças e inovações promovidas nos jovens e suas famílias com influência da escola não alteraram sua identidade.*

O único diferencial que se percebe entre o caso da Bahia e este em relação ao capital cultural das famílias, é que os pais de Friburgo percebem o ensino médio como uma parte da formação essencial e seus filhos estariam estudando na escola na cidade caso não houvesse

unesp

essa EFA. Isso é um fato importante de se chamar atenção para que se compreenda o que é percebido pelas famílias como variáveis cruciais para a tomada de decisão sobre a educação. O caso do Rio é o único onde o acesso ao ensino médio é fácil e gratuito, tanto em relação ao meio de transporte como à oferta existente. Ainda assim, dada a opção de ter próximo um ensino de qualidade que dá às famílias a opção de poder contar com o trabalho do filhos e tem um conteúdo que valoriza a sua realidade, essa acaba sendo a opção escolhida, mesmo que isso signifique um investimento a mais de cerca de 8% de sua renda mensal. Nesse caso específico, onde a opção pela outra escola não necessariamente representaria um custo a mais, vê-se que o desembolso de capital para subsidiar uma opção que aos pais parece melhor é feita pelas famílias de maneira assertiva. Nas entrevistas, nenhum dos pais comentou de forma negativa o fato da contribuição representar uma parte significativa de sua renda. Pelo contrário, a contribuição é vista como uma forma de ajuda, de retribuição por algo que eles consideram importante.

É muito interessante notar que, num momento de crise da escola, como o que houve na escola de Friburgo, os pais realmente fizeram um esforço a mais para continuar investindo na opção de formar seus filhos nesta escola, aumentando a contribuição mensal para pagamento dos professores que não puderam ser contratados pelo Estado. Esse investimento a mais pode representar uma maior valorização dos pais na educação de seus filhos – no caso aqui, optando por uma educação considerada diferente das outras. Já em relação ao investimento de tempo e recursos para compra de materiais, pouco se pode dizer sobre a influência da escola sobre as famílias. Nada, em quaisquer destes dois âmbitos, foi mencionado diretamente (com exceção do pai que comprou o computador). Mas, o fato dos pais estarem, em muitos dos casos, contribuindo para que os filhos comprem material para implantação de seu projeto profissional é um possível indicador de que vale a pena investir na educação de seus filhos quando ela pode significar uma possibilidade concreta de retorno para a propriedade e para o

unesp

próprio aluno. Quanto ao tempo investido pelos pais na educação de seus filhos, nada foi observado. Não me pareceu que os pais entrevistados tivessem mudado qualquer coisa em sua distribuição de tempo para alocar algo a mais para a educação dos filhos, nem mesmo no trabalho da propriedade.

Assim como no caso da Bahia, a escola de Friburgo não tem um projeto comum como as comunidades que atende de desenvolvimento local. A relação estabelecida com as comunidades de origem dos alunos ainda é muito superficial. Diferente do caso do Bahia, os alunos não estão diretamente envolvidos com instituições ou grupos locais através do qual difundem aquilo que trazem da escola. Em relação aos professores (do ensino médio, pelo menos), estes também têm uma relação muito superficial com a comunidade: ela fica restrita às famílias dos alunos durante as visitas. Não há a figura do monitor que vive na comunidade, o que possivelmente contribui para que o referencial técnico de apoio mais importante para as famílias esteja nos profissionais da loja de produtos agropecuários, não na escola. Para os pais, a escola ainda é exclusivamente um centro educacional e não de difusão tecnológica ou de apoio ao produtor, por mais que ela obrigue ao acesso a cursos e contatos.

As famílias entrevistadas não mencionaram atividades feitas coletivamente para desenvolvimento local. Mencionaram, sim, atividades feitas em conjunto para levantamento de verbas para a escola. Esse parece ser um outro indicador de que a concepção da escola como meio promotor de desenvolvimento ainda não está presente entre as famílias ou na associação. Ela é sem dúvida um espaço que eles podem usar e ocupar para suas atividades, algo já muito relevante para se constituir uma relação de parceria.

Por outro lado, os ex-alunos já têm esse desejo de trabalhar junto à comunidade, de contribuir para o seu desenvolvimento, o que demonstra que, de certa forma, a escola está conseguindo instilar em seus alunos essa responsabilidade pelo coletivo. Mas nos alunos entrevistados, já não aparece tão fortemente essa característica de preocupação com o coletivo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

– nenhuma referência foi feita sobre a intenção ou desejo de se trabalhar com ou para a comunidade – o que me leva a pensar que na prática pedagógica houve alguma mudança ou alteração que diminuiu o impacto dessa formação no que diz respeito à relação com a comunidade.

Em relação à identidade, um fato que todos concordam que teve influência da escola, foi o resgate da valorização do meio rural e do trabalhador rural, algo que não deve de forma alguma ser menosprezado porque tem o poder de estabelecer uma boa base para eventuais planejamentos coletivos futuros de desenvolvimento comunitário.

INDICADORES (Educação e satisfação de necessidades)

- *A formação dada contribui para que os jovens criem as condições necessárias para satisfazer às necessidades humanas pessoais (Eigenwelt) que consideram importantes para seu bem-estar.*
- *A formação dada contribui para que os jovens criem as condições necessárias para satisfazer às necessidades humanas no contexto do grupo social (Mitwelt) que consideram importantes para seu bem-estar.*
- *A formação dada contribui para que os jovens criem as condições necessárias para satisfazer às necessidades humanas no meio ambiente (Umwelt) que consideram importantes para seu bem-estar*

.

Ao estabelecer uma visão ilustrativa de seu futuro e responder à questão do que precisa para ser feliz, os alunos de Friburgo identificaram uma série de fatores que, se agrupados, acabam por indicar as mesmas categorias que os alunos da Bahia, com ênfases bastante semelhantes no que se refere à importância que têm para a realização dos jovens:

trabalho, educação, bens materiais, família, e valores humanos. Duas categorias que não aparecem na Bahia mas aparecem aqui são lazer e proteção do meio ambiente. A que aparece na Bahia e aqui não é a relação com a comunidade.

O trabalho, também nesse caso, surge como sendo a principal categoria de satisfação dos jovens (*Eigenwelt*). O trabalho aparece sob a forma idealizada do que o jovem gostaria de estar fazendo, sendo que a imagem de profissional liberal é o ideal predominante. A diferença preponderante entre a visão de trabalho dos alunos de Friburgo e da Bahia está no menor grau de definição e objetividade nessa categoria e na importância que os alunos de Friburgo dão ao emprego, enquanto que os da Bahia enfatizam o ideal de ser produtor rural. Também para estes alunos, a escola tem pouca influência sobre sua capacidade de conseguir o trabalho ideal, mas ela é a intermediária que torna essa satisfação possível. A educação tanto dada pela escola como a que os alunos querem ter através de cursos de faculdade é o único meio considerado para se obter melhores condições de vida. Embora em Friburgo a concepção de educação ainda esteja bastante centrada em conteúdo e especializações, os alunos também inserem nesse conceito de educação a capacidade de se relacionar com o outro, algo que efetivamente é um reflexo da prática pedagógica desta escola. Ou seja, a formação dada cria as condições para que as necessidades relacionadas ao grupo social sejam satisfeitas (*Mitwelt*). É importante notar como tanto para os alunos desta escola como para os da Bahia, as necessidades pessoais e do grupo social estão intrinsecamente interligadas quando associadas à satisfação. Também no contexto das relações sociais aparece a família, que para os alunos é uma relação essencial ao seu bem-estar e que a escola ajuda a preservar.

Ainda na satisfação de necessidades pessoais, os alunos desta escola incluíram o lazer, algo que pode ser consumido em outro espaço fora da escola, embora os alunos em outro momento indiquem essa necessidade como algo que a escola poderia estar satisfazendo através do esporte, por exemplo.

No discurso dos alunos, os bens materiais aparecem como meio para sobrevivência e estruturação do capital físico do tipo casa, carro e terra. Só surge como resposta à pergunta "o que você tem?". É uma categoria que perde, em número de referências, para os valores humanos, sob os quais são mencionadas características do tipo persistência, força de vontade, etc. A concentração de bens materiais parece, nessa comparação, ter menor importância para estes jovens do que a formação humana. É extremamente importante notar essa diferenciação no discurso dos alunos pois ela indica uma inclinação significativa para a valorização do ser sobre o ter, como pretende o projeto pedagógico da escola. Se isso é resultado da prática pedagógica não se pode afirmar, mas pode-se notar que os alunos indicam a relação entre a construção de valores humanos e educação ao dizerem que a escola ensina persistência, por exemplo. Os pais também indicam o papel da escola nessa construção quando afirmam que essa é uma escola melhor que a da cidade porque não tem drogas, bebida e valoriza o lado espiritual.

A satisfação de necessidades ligadas ao meio em que o jovem está inserido aparece apenas na conotação de meio ambiente. Sua preservação é algo muito mencionado pelos jovens como sendo algo que em a escola tem influência direta. Em contraposição ao caso da Bahia, aqui o *Umwelt* desses jovens não inclui no discurso a relação com a comunidade. Como já foi dito antes, esse indicador reflete uma prática pedagógica ainda incipiente no que se refere à centralização da comunidade no discurso do aluno.

Ao revisarmos as nove categorias axiológicas mencionadas por Max-Neef, temos o seguinte: subsistência, proteção, afeto, compreensão, participação, ócio, criação/criatividade, identidade e liberdade. As que mais se destacam segundo a análise feita acima são subsistência (dinheiro e trabalho), participação (nos valores sociais de união, principalmente), afeto (através da família e da amizade, que aparece na descrição de família que os jovens fazem e na importância que dão ao apoio e trocas entre amigos) e compreensão (através da

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

educação, que na interpretação de Neef está muito ligada a processos de aquisição de conhecimento, consciência crítica, interação). Identidade é uma categoria que não vi refletida no que os jovens desta escola falaram. Enquanto na Bahia ela está fortemente ligada à afirmação da figura de produtor rural, aqui ela só está ligada ao ser profissional do meio rural.

A proteção, que para Neef está ligada à família, cooperação, e entorno social, pode ser algo integrado nas categorias indicadas acima, mas não foi mencionado com esse sentido. O mesmo para a liberdade. A criação/criatividade não aparece nesse caso como no da Bahia, onde há o desejo de transformação na menção sobre inovações. Mas aparece o ócio, que no outro caso não emerge.

INDICADORES (Educação e ampliação das escolhas pessoais)

- *Os alunos acreditam ter uma liberdade de escolha profissional e pessoal ampliadas em função da qualidade da educação recebida.*
- *O certificado de técnico em agropecuária dado pela escola contribui para que os jovens tenham melhores condições de trabalho e renda que outros da mesma faixa etária e com a formação em escolas tradicionais.*
- *A escola contribui para que a maioria dos jovens consiga finalizar o ensino médio profissionalizante no prazo estipulado de sua duração.*
- *Os alunos da escola têm condições de competir em pé de igualdade com alunos de outras escolas se quiserem entrar na universidade.*
- *Os alunos que querem permanecer em seu meio têm encontrado condições dignas de permanência no meio rural em função da formação obtida na escola.*

Ao tentar analisar os dados sob a luz destes indicadores, o que mais chama atenção é a importância que a sistematização de dados tem para qualquer análise que se queira fazer sobre

unesp

a escola. Na ausência dessa prática, pouco se pode afirmar sobre a efetividade da prática pedagógica. Também demonstra um estágio primário de desenvolvimento institucional, no qual predomina a ação sem a reflexão e a pouca estruturação de processos que ajudam a iniciativa a se firmar. Cabe repetir como a falta de dados compromete a proposta pedagógica das EFAs, principalmente nesse caso em que a proximidade com a zona urbana e a facilidade de acesso a ela poderia revelar muito sobre a competência da escola em atingir seus objetivos de permanência no meio rural.

É uma pena que neste caso não tenham sido fornecidos dados precisos sobre os ex-alunos, que permitam identificar quantos têm conseguido chegar à universidade e quantos estão conseguindo permanecer no meio rural em função das opções de trabalho ampliadas pela escola.

Mas um dado importante – também não sistematizado, mas indicado pelos professores da escola – é que os alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano anterior tinham conseguido notas acima da média nacional. Se isso for real, pode-se dizer que os alunos, ao menos no que diz respeito a competência intelectual, têm condições de competir em pé de igualdade com alunos de outras escolas se quiserem entrar na universidade.

Os alunos que participaram da pesquisa, assim como suas famílias, acreditam que a educação dada por essa escola tem qualidade suficiente para ampliar o leque de oportunidades profissionais dos jovens. O certificado de técnico agrega maior valor à formação do jovem, principalmente na hora de conseguir empregos que lhes permitam permanecer no meio rural e sustentar a relação com a propriedade familiar, como é o caso dos ex-alunos entrevistados.

O número de desistências nessa escola nos períodos de 2000 a 2001 é irrisório, apenas dois, sendo que um foi porque o aluno saiu do país. Isso significa que a escola tem conseguido manter os alunos até o fim do ensino médio, o que pode ser um indicador de que a escola tem atendido às necessidades de seu público-alvo. A defasagem que há de idade dos alunos e ano

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

escolar é também irrisória nessa escola. A idade média dos alunos é de 18 anos (terceiro ano) e há apenas um aluno mais velho, com 19 anos. Isso significa que os alunos estão vindo diretamente do ensino fundamental e que o índice de repetência é quase inexistente. Juntamente com o grau de satisfação dos alunos e famílias no que diz respeito à qualidade do ensino ministrado na escola, pode-se dizer que esta EFA tem sido eficiente em sua prática pedagógica quando comparada aos dados das escolas públicas nacionais. Não se pode afirmar, no entanto, o quanto realmente ela tem alavancado o futuro profissional de seus alunos, apesar de "se achar" que progressos têm sido feitos para dar a eles condições de vida iguais ou melhores que de suas famílias ao optar pelas escolhas que mais trazem auto-realização.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

7 ESTUDO DE CASO 3 - PACUÍ, AP

7.1 Apresentação dos dados do estudo de caso 3

7.1.1 A região

Situada numa região cujo clima é o tropical chuvoso, com temperaturas sempre superiores a 18 graus e próxima às florestas tropicais típicas do local, está situada próxima à vila de São Joaquim do Pacuí, no município de Macapá, a 123 km da capital, a escola de ensino médio de Pacuí. A população do município soma 282.745 habitantes, sendo que 12.668 estão na zona rural, caracterizando o município como essencialmente urbano. Segundo dados do IBGE, de 1991 a 1996 o número de habitantes no município aumentou em 52.737. Por sediar a capital do Estado principal centro urbano, o município acaba sendo atraente para grande parte da população. Como se pode ver pela relação entre população rural e urbana, os habitantes da zona rural representam apenas 4% do total de moradores. Inclusive, como se pôde observar, no Pacuí, considerado distrito do município, a dependência da capital é enorme. Os habitantes da região fazem desde compras de víveres na capital até a venda de seus produtos na feira semanal.

A atividade econômica principal nos distritos rurais próximos à escola é a agricultura, principalmente baseada no cultivo da mandioca e recentemente expandindo para a fruticultura.

O Amapá teve apenas 3% de sua área de florestas desmatadas, um índice relativamente pequeno em comparação com o resto da região amazônica. Atualmente está-se buscando fazer do extrativismo uma atividade sustentada e parece haver um grande incentivo para atividades econômicas que possam ser integradas à floresta.

A EFA do Pacuí é a única escola do Estado que oferece o ensino técnico agrícola e a única EFA de Ensino Médio. No Estado há cinco EFAs de ensino fundamental, sendo uma delas a mesma que ministra o Ensino Médio.

7.1.2 Dados sobre a escola

A EFA do Pacuí foi a primeira a ser fundada no Amapá, em janeiro de 1989. A proposta de se implantar uma escola que desse uma formação voltada para produtores rurais partiu de um grupo de pessoas que conhecia uma escola agrícola de Manaus, onde filhos de alguns habitantes locais haviam estudado. A esse grupo de pessoas juntaram-se a diocese de Macapá, o sindicato de trabalhadores rurais e uma associação para estruturar a escola. Nesse processo, entraram em contato com uma ONG italiana através da qual conheceram a proposta da pedagogia da alternância. Alguns agricultores, junto com voluntários italianos, foram visitar simultaneamente a escola de Manaus e EFAS do Espírito Santo. Foi então formada uma associação para implantação da nova escola, inicialmente oferecendo apenas o supletivo e iniciação agrícola. Depois de dois anos, as comunidades começaram a demandar "o papel para o filho", ou seja, os certificados. A comunidade então se reuniu e decidiu implantar o ensino regular. Em 1991 começou o curso seriado (Ensino Fundamental) e a habilitação técnica paralelamente. O Ensino Médio foi implantado em 1997.

Segundo relatos da diretora da escola, a Pedagogia da Alternância só começou mesmo a ser compreendida após a visita de uma pessoa da equipe pedagógica da UNEFAB, em 1998. Até então, mesmo sendo mencionados, "não se sabia como trabalhar com os instrumento da pedagogia, "sabia na teoria, mas na prática...". Atualmente a escola se encontra no processo de reformulação de todos os seus documentos, procurando melhorar seu trabalho com a pedagogia da alternância.

unesp

Apesar de ter sido fundada em parceria com a igreja católica, como a maioria das EFAs, hoje a escola do Pacuí tem uma relação muito mais forte com o Estado que apóia a iniciativa com convênios anuais.

Situada a dois quilômetros de estrada de terra da vila de São Joaquim do Pacuí, a escola está numa propriedade de 86 hectares, compartilhados com a escola de ensino fundamental. A estrutura física utilizada pela EFA de ensino médio é sem dúvida a maior, melhor estruturada e mais diversificada na parte de produção entre as três visitadas. A parte de acomodação dos alunos e salas de aula é simples, seguindo o padrão de construção local onde tudo é aberto para garantir a maior ventilação possível. Nas salas de aula, isso significa que não há qualquer barreira de som entre o exterior e o interior das salas. Essa EFA conta com:

INFRA ESTRUTURA BÁSICA	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES TÉCNICAS
• 11 DORMITÓRIOS (3 PARA ENSINO MÉDIO)	• SALA DE INFORMÁTICA	• AGROINDÚSTRIA
• 7 BANHEIROS MASCULINO E FEMININO	• ESCRITÓRIO DA ASSOCIAÇÃO	• VIVEIRO DE MUDAS
• 3 DEPÓSITOS DE MATERIAIS	• MALOCA	• HORTA
• 1 COZINHA	• CAMPO DE FUTEBOL	• POCILGA
• 1 REFEITÓRIO	• 3 SALAS DE AULA	• CASA DE PLANTAS MEDICINAIS
• 2 CASAS DE MONITORES	• 1 BIBLIOTECA	• 3 GALPÕES DE AVES *
• 6 QUARTOS DE MONITORES	• SECRETARIA	• ESTÁBULO DE GADO
	• SALA DE PROFESSORES	• COELHEIRO
	• CAMPO DE VÔLEI	• MINHOCULTURA
	• CAMPO DE FUTSAL	• FRUTICULTURA
	• 2 SALAS DE CONTABILIDADE	• OLERICULTURA**
*POEDEIRAS, PATOS, GALINHA CAIPIRA, GANSO, MARRECO, GALINHA DE ANGOLA) **35 ESPÉCIES (ACEROLA, CARAMBOLA, ARATICUM, MARACUJÁ, MAMÃO, CUPUAÇU, CACAU, CASTANHA, PUPUNHA, AÇAÍ, CAMU-CAMU, JACA, TAPEREBÁ, CAJÁ, LARANJA, ETC.)		• VIVEIRO PLANTAS ORNAMENTAIS • POMAR EM ANDARES • COMPOSTAGEM • PISCICULTURA (PIRARUCU) • APICULTURA • JARDINAGEM

Quadro 13 - EFA do Pacuí : Estrutura física da escola

A EFA oferece o curso de técnico em agropecuária, com duração de 3 anos. As sessões de alternância em casa e na escola na época em que visitei a escola era de 50 dias na escola e quinze dias em casa. Esse sistema de alternância foi feito para se adaptar ao sistema do ensino do núcleo comum, ministrado por professores do Estado em regime especial. No Amapá, os cerca de 200 professores do Estado revezam-se entre as escolas de ensino médio e ministram suas disciplinas de forma concentrada em 50 dias. Este é o chamado ensino modular (feito em módulos). O convênio com o Estado estava sendo revisto para que esse sistema fosse alterado e pudesse estar mais de acordo com a proposta da pedagogia da alternância.

Nos últimos cinco anos, apenas 34 alunos se formaram na escola, sendo que nos últimos três anos, segundo o censo da escola, 239 estavam matriculados.

Tabela 52 – EFA do Pacuí – ocupações dos ex-alunos

OCUPAÇÕES DOS EX-ALUNOS	No.	%
MONITORES (EM ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA)	5	15%
PRODUTORES RURAIS	11	32%
ADMINISTRADORES DE PROPRIEDADES ALHEIAS	3	9%
PROFESSORES	1	3%
DESCONHECE ATUAL OCUPAÇÃO	1	3%
TÉCNICOS AGRÍCOLA	6	17%
CONCURSADOS TRABALHANDO	3	9%
SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE AGRICULTURA	2	6%
COMERCIANTES	2	6%
TOTAL	34	100%
ESTÃO FAZENDO FACULDADE	2	5%

De 1997 a 2002, a taxa de evasão da escolar foi de cerca de 25% por ano, um número enorme que, segundo a diretora, atribui-se à não adaptação dos alunos à escola. Segundo ela, muitos dos alunos que entravam na escola não tinham o perfil certo de filhos de produtores rurais empenhados em seguir no meio rural. As famílias procuravam a escola muito mais por considerá-la um local "seguro" para o jovem do que pela vocação ou interesse pela especialização. Efetivamente, não se verificou nenhum processo específico de seleção dos

alunos que, assim como na Bahia, vêm de todas as EFAs de Ensino Fundamental do Estado e recebe alunos de outros estados e interessados em geral. Mas o conselho da associação tem feito visitas às comunidades para informar as famílias sobre a escola, enfatizando a importância dos alunos realmente estarem interessados na proposta diferenciada da educação a ser recebida. Com isso, tenta-se dissuadir as famílias que querem colocar os filhos nessa escola por ser mais "cômodo" – pela distância, pelo fato de terem comida e lugar para ficar, por ser considerado um ambiente seguro.

À época da pesquisa, a escola tinha 60 alunos no ensino médio. O terceiro ano tinha apenas 11 alunos. Na época, a escola atendia 13 municípios no Amapá e três no Pará, totalizando 44 comunidades num raio de 350 km dentro do Amapá. A distância média entre a casa dos alunos e a escola é de 160 km, sendo que o que mora mais próximo está a dez quilômetros de distância e o mais distante, a 400 km, sem incluir os alunos que vem de fora do Estado. A distância no Amapá é algo relativo porque há jovens que não moram tão longe, mas têm que se valer de transportes precários e dependem da conexão entre um e outro. Há caso de alunos que levam um dia inteiro de viagem para fazer o percurso da casa à escola, pois usam barco e ônibus. Outros levam três horas porque vão de bicicleta.

O custo por aluno é de cerca de R$ 3.400,00 por aluno por ano (aproximadamente R$ 287,00/mês). Os pais contribuem com R$ 5,00 por mês, mais o custo de transporte (que para estes alunos sai em média R$ 35,00 mensais), além da taxa da anual de R$ 50,00 para a associação de pais e taxa mensal de R$ 2,00 para a UNEFAB. Os pais também contribuem com alimentos, sendo o mais comum a farinha de mandioca produzida por várias famílias. Uma forma de contribuição alternativa que existe nessa escola é o chamado plantão. Todos os pais deveriam fazer pelo menos cinco plantões anuais na escola de modo a acompanhar e participar das atividades escolares, também prestando serviços necessários à escola quando impossibilitados de pagarem a contribuição mensal (tipo serviços de encanador, eletricista,

unesp

pedreiro, etc.). Durante minha estadia na escola tive contato com quatro pais que faziam seu plantão. A diretora diz que os pais não estão sendo tão assíduos quanto deveriam em seu plantão – todos os dias do ano deveria haver pais na escola.

No ensino médio trabalham cinco monitores e monitoras, sendo que uma exerce também o cargo de coordenadora pedagógica da escola. Destes monitores, dois estão na escola há menos de um ano e os outros três têm aproximadamente cinco anos de EFA. Três monitores são de outro Estado. Três dos cinco monitores têm formação superior, uma tem licenciatura e é técnica agrícola, e o outro é técnico agrícola e na época estava iniciando seu curso de graduação na capital. Os monitores novatos não tinham ainda participado de qualquer tipo de formação em alternância, enquanto que os que estavam na escola há mais tempo dizem participar anualmente dos cursos de formação continuada em pedagogia da alternância, promovido anualmente pela rede regional.

Há três professores que dão aula de disciplinas do núcleo comum e quatro professores do ensino modular cedidos pelo Estado. A escola conta também com uma diretora e um secretário.

Com relação a outros cursos, quatro dos cinco monitores fizeram pelo menos um em sua área de competência. Segundo eles, os conhecimentos adquiridos nos cursos técnicos têm sido utilizados na prática de campo com os alunos e os de cunho pedagógico têm sido aproveitados no trabalho de coordenação pedagógica da escola.

Os cinco monitores moram na escola no período das aulas. Dois ocupam as casas disponíveis e os outros ocupam os quartos, incluindo a diretora e as professoras do núcleo comum. Os quartos ocupados pelos monitores estão numa área separada dos alunos, mas ainda no centro da escola. A questão da manutenção da liberdade e individualidade dos monitores em função da proximidade com a vida dos alunos também deve ser frisada nesse caso. O período de tempo livre dos monitores é bastante reduzido e aqueles que vêm de fora

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

do Estado têm poucas alternativas de convivência em seu próprio círculo social. Os outros retornam a suas casas e propriedades da família em seu tempo de folga.

Todos os monitores têm atividades fora de sala de aula. Nessa escola, cada monitor é responsável por um grupo de alunos, com os quais faz um acompanhamento personalizado. Além disso, eles se dividem na coordenação das áreas técnicas da fazenda e em equipes com alunos de atividades extra-curriculares, do tipo: biblioteca, ambulatório, grêmio, cobrança da taxa de alimentação, liturgia, comunicação (produção de material de divulgação de idéias, cartazes, etc.). Eles também fazem escala para visitas às famílias dos alunos (três vezes por ano cada um).

Para os monitores que fazem o plantão do dia, ou seja, são responsáveis pela coordenação de todas as atividades, o dia começa às 06:00 horas e termina às 22:00 horas. Esse plantão é dado duas vezes por semana. Para os outros, o dia de atividades começa às 07:30 e termina às 17:30, quando não há aulas a serem ministradas no período da noite. Vale lembrar que todos são contratados para 40 horas semanais.

MONITORES	AULAS	ATIVIDADES EXTRAS
MONITORA 1	1 DISCIPLINA	• RESPONSÁVEL DO DIA DUAS VEZES POR SEMANA • COORDENADORA ÁREA TÉCNICA • ACOMPANHAMENTO PERSONALIZADO DE 5 ALUNOS • RESPONSÁVEL PELO AMBULATÓRIO E BIBLIOTECA
MONITOR 2	1 DISCIPLINA	• RESPONSÁVEL DO DIA DUAS VEZES POR SEMANA • COORDENADOR ÁREA TÉCNICA • ACOMPANHAMENTO PERSONALIZADO DE 5 ALUNOS • RESPONSÁVEL PELA EQUIPE DE LIMPEZA • RESPONSÁVEL PELO AMBULATÓRIO
MONITORA 3	1 DISCIPLINA	• COORDENADORA PEDAGÓGICA • RESPONSÁVEL DO DIA DUAS VEZES POR SEMANA • ACOMPANHAMENTO PERSONALIZADO DE 5 ALUNOS
MONITOR 4	1 DISCIPLINA	• RESPONSÁVEL DO DIA DUAS VEZES POR SEMANA • COORDENADORA ÁREA TÉCNICA • ACOMPANHAMENTO PERSONALIZADO DE 5 ALUNOS • RESPONSÁVEL PELA LIMPEZA
MONITOR 5	NÃO INDICOU	• RESPONSÁVEL DO DIA DUAS VEZES POR SEMANA • COORDENADOR ÁREA TÉCNICA • ACOMPANHAMENTO PERSONALIZADO DE 5 ALUNOS • NÃO INDICOU POR QUAL EQUIPE É RESPONSÁVEL

Quadro 14 - EFA do Pacuí: Grade de atividades dos Monitores

unesp

DADOS	PACUÍ
MONITORES QUE PREENCHERAM FICHAS	4 (todos menos um)
ORIGEM	❑ (1) DO MUNICÍPIO LOCAL ❑ (3) DE OUTRO ESTADO
TEMPO NA ESCOLA	❑ 6 ANOS ❑ 5 ANOS ❑ 8 MESES ❑ 6 MESES
DISCIPLINAS QUE MINISTRAM	❑ EDUCAÇÃO FAMILIAR (não consta na matriz) ❑ ZOOTECNIA ❑ AGROINDÚSTRIA ❑ AGRICULTURA
ATIVIDADES QUE COORDENAM ALÉM DE SALA DE AULA	❑ SETOR DE AGROINDÚSTRIA ❑ SETOR DE CRIAÇÕES ❑ SETOR DE AGRICULTURA ❑ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ❑ EQUIPES DE TRABALHO (LIMPEZA, BIBLIOTECA, AMBULATÓRIO)
FORMAÇÃO	❑ TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA E LICENCIATURA ❑ ENGENHEIRA AGRÔNOMA (2) ❑ VETERINÁRIO
FORMAÇÃO QUE TEVE EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	❑ NENHUMA (2) ❑ CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COORDENADA PELA REGIONAL (2) ❑ ENSINO FUNDAMENTAL E PROFISSIONALIZANTE NAS EFAS, FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO MEPES E ENCONTRO DE MONITORES
CURSOS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS 2 ANOS	❑ INFORMÁTICA, IRRIGAÇÃO, FERTILIDADE DO SOLO E PERMACULTURA ❑ AGENTE DE SAÚDE ❑ QUEIMADA CONTROLADA, OFICINA DE COMUNICAÇÃO, PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO ❑ SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO SEM FOGO, PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO
APROVEITAMENTO DOS CURSOS REALIZADOS NO TRABALHO COMO MONITOR	❑ ORIENTAÇÃO SOBRE SAÚDE PARA OS ALUNOS ❑ USO DOS CONHECIMENTOS NAS DISCIPLINAS TÉCNICAS ❑ DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES ❑ USO DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO E CONHECIMENTOS NAS DISCIPLINAS

Quadro 15– EFA do Pacuí: Dados sobre monitores

unesp

Os professores do núcleo comum também se revezam nas atividades das equipes, mas não estão envolvidos com as práticas de campo. Já os professores do ensino modular têm muito pouca interação com as outras atividades da escola, uma vez estão na escola apenas durante o horário de aulas.

Outros funcionários contratados pela escola são: quatro cozinheiras por meio período, um motorista, o secretário e um técnico agrícola que atua na parte de prática de campo. Nenhum deles, fora o técnico agrícola que trabalha lado a lado com os alunos, têm uma função pedagógica, apesar de todos terem uma boa formação: as cozinheiras têm ensino médio e o motorista tem o magistério.

Assim como nas outras escolas, os monitores indicam que a participação dos pais deveria ser maior e melhor do que a existente. No caso desta escola, os monitores acham que 40% dos pais participam das assembléias realizadas pela associação. Apenas 10% dos pais participam dos plantões. Mas entre 50 e 60% dos pais participa do plano de formação dos pais. O plano de formação é uma série de quatro encontros onde se trabalham temas específicos com os pais. O objetivo destes encontros é despertar nos pais o interesse em estar participando da vida escolar e com isso tendo um retorno para sua formação pessoal. Todas as porcentagens fornecidas são cálculos estimados pelos monitores que, no momento da entrevista, não basearam estas estimativas em dados concretos. Ainda segundo eles, a sensação é que estes números estão diminuindo ao invés de aumentar. As razões atribuídas a isso são as dificuldades financeiras e de acesso em primeiro lugar e a dificuldade de deixar sua propriedade por alguns dias, que é o caso de muitos que estão distantes e ficam na escola quando vêm aos eventos programados.

Por mais que tentasse inúmeras vezes, com várias pessoas diferentes, não consegui ter em mãos o projeto político-pedagógico desta escola. Na época ele estava sendo re-elaborado.

unesp

É uma pena não poder compará-lo com das outras escolas e identificar os pontos comuns e diferenças de propostas.

O que os monitores identificam como objetivos da escola e da pedagogia da alternância são a formação do técnico em agropecuária para o desenvolvimento de sua propriedade. A fixação do homem no campo também aparece como meta do programa e menciona-se a formação do "espírito solidário" e da "liderança comunitária". O discurso é muito semelhante ao das outras duas escolas. Um diferencial que identifiquei nesta, no entanto, foi a ênfase total na formação de jovens que voltem para suas comunidades e suas propriedades. Aparece aqui com mais naturalidade o termo "empreendedor". O conceito usado traz e reforça a idéia da volta do aluno para sua propriedade e a implantação de mudanças que tragam maior retorno financeiro. A escola então tem procurado, com a parte técnica, apresentar o maior número possível de possibilidades de inovação na produção agropecuária, e o desenvolvimento de competências administrativas. Tanto essa visão concentrada na volta do aluno para sua propriedade como a forma de trabalhar a parte de prática de campo ajudam esta escola a desenvolver um processo de formação bastante alinhado com seus objetivos. A diferença que se pode observar entre esse caso e os outros dois é uma opção bastante clara por uma linha de trabalho bem focalizada na prática de campo, o que ajuda todos os envolvidos a concentrarem esforços numa mesma direção.

Mas, assim como nas outras duas escolas, um fator que enfraquece os esforços feitos na direção escolhida é a nova legislação que separa o ensino médio do técnico, e obriga a escola a abrir suas vagas para os interessados apenas em concluir o ensino médio. Não só isso, a forte concentração em disciplinas do núcleo comum, tendo que se deixar de lado as do ensino técnico, dificulta a integração entre professores e monitores e coloca uma sobrecarga nos alunos que no caso desta escola é maior do que em qualquer outra – talvez justamente porque a escola não queira abrir mão da linha pela qual optou.

unesp

Como foi dito antes, os alunos entrevistados – do segundo e terceiro ano do ensino médio – estavam ainda cursando o ensino médio modular. Isso significa que, durante o ano escolar, puderam fazer apenas quatro sessões de alternância na família.

A EFA do Pacuí divide seu ano escolar em sete períodos, sendo que um ano tem dois períodos. Desta forma, os alunos que fizeram parte dessa estrutura se formavam em abril, o que dava quase três anos e meio de ensino médio.

A matriz curricular desta EFA é a mais carregada entre as três escolas visitadas, com disciplinas que chegam a ter duas ou três vezes mais horas aula que a da Bahia, por exemplo. O mais interessante entre essas diferenças é notar como algumas disciplinas do nível técnico denotam adaptações feitas ao meio onde a escola está inserida. Um exemplo dito é que no caso da Bahia, onde o clima é muito seco e há falta de chuva, o currículo agrega uma carga horária maior para a disciplina de drenagem e irrigação. No Amapá, onde a preservação da floresta é um item de suma importância na cultura local, surge a disciplina de desenvolvimento sustentável. Outro elemento interessante é observar que essa escola é a única a ter em seu currículo técnico uma disciplina referente à agroindústria, identificando uma vocação diferenciada da escola.

A matriz apresentada abaixo foi copiada da entregue pela escola. Pelo que observei na minha visita, as aulas de informática estavam interrompidas por problemas com o laboratório de computação. Nesse escola também havia problemas de falta de professores para ministrar certas disciplinas em função do processo de contratação. Alguns professores de outras áreas acabavam suprindo essas lacunas para os alunos, mesmo que em alguns casos essas horas não pudessem ser creditadas.

Uma cópia dessa matriz curricular me foi cedida pela direção da escola. A base nacional comum, ou núcleo comum, atende a Lei no. 9394/96, ou seja, está atualizada de acordo com os parâmetros da nova LDB. Segundo a divisão feita por esta escola (módulos),

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

cada período tem 100 dias letivos, sendo que há dois períodos anuais. São tributados créditos aos alunos para cada disciplina cursada, sendo que cada crédito representa 15 horas-aula. São seis dias letivos semanais e cada aula tem duração de 50 minutos.

Tabela 53 – EFA do Pacuí: Matriz Curricular

BASE NACIONAL COMUM	**DISCIPLINAS**	**TOTAL**
Linguagem, códigos e suas tecnologias	Português e literatura brasileira	600
	Língua estrangeira	330
	Informática	60
	Educação artística	90
	Educação física	240
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	330
	Química	330
	Biologia	240
	Matemática	360
Ciências humanas e suas tecnologias	História	300
	Geografia	300
	Sociologia	60
	Ensino religioso	60
	Filosofia	60
	SUBTOTAL	**3360**
PARTE DIVERSIFICADA	DISCIPLINAS	TOTAL
	Desenho e topografia	150
	Administração e economia rural	120
	Agricultura	600
	Zootecnia	450
	Irrigação e drenagem	60
	Agroindústria	120
	Mecânica agrícola	60
	Informática na agropecuária	45
	Didática da alternância	60
	Extensão rural	60
	Desenvolvimento sustentável na agropecuária	45
	SUBTOTAL	**1770**
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ATIVIDADES	TOTAL
	Estágios	360
	SUBTOTAL	**360**
TOTAL	**2.130+3.360=5.490 HORAS/AULA**	

Durante o período de estadia na escola os alunos começavam as atividades do dia às 06:00 da manhã e encerravam às 22:00 horas. O dia se dividia basicamente entre aulas e horas de trabalho de manutenção ou trabalho prático. Os trabalhos de manutenção são limpeza, rega, cuidados necessários para manter a escola sem a dependência de funcionários e os trabalhos práticos são aqueles em que os alunos colocam em prática aprendizados teóricos usando para isso as atividades produtivas existentes na propriedade.

PACUÍ	
06:00	ATIVIDADES DE MANUTENÇÃO
07:00	CAFÉ DA MANHÃ
07:30	AULAS
12:00	ALMOÇO
14:15	PRÁTICA DE CAMPO
17:00	HORÁRIO LIVRE
18:00	JANTAR
18:30	AULAS
21:50	CEIA
22:00	ENCERRAMENTO DO DIA

Quadro 16 - EFA do Pacuí: Grade de atividades dos alunos

Durante a época em que estava lá, os horários dos serões estavam sendo ocupados por aulas. A prática de esportes ou horário livre existente era entre o almoço e a prática da tarde e o fim da prática e as aulas da noite. Nessa escola, a hora dedicada à religiosidade se concentrava nas orações antes das refeições.

7.1.3 AFEFARP: A mantenedora da escola

Os dados relatados aqui foram colhidos a partir de uma entrevista realizada com o procurador da Associação das Famílias da EFA da Região do Pacuí (AFEFARP) e com a diretora da escola.

A AFEFARP foi fundada para a construção da escola. Hoje ela é sua mantenedora. O Conselho da associação é formado por pais, alunos e ex-alunos. A AFEFARP é que capta recursos e faz os movimentos políticos para conseguir arrecadar fundos para sustentar a escola. Hoje sua principal parceria é com o Estado e diversos órgãos ligados a ele. De acordo com o balanço feito pelo procurador hoje a manutenção da EFA de ensino médio se divide da seguinte forma:

- 97% dos gastos da escola são subsidiados pelo Estado (salários, alimentação, material pedagógico, insumos, custo operacional da escola, custo de visitas e viagens de estudo, serviços externos)
- 2% dos gastos são pagos pelo pais (custo operacional da associação)
- 1% dos gastos com alimentação é produzido pela escola

Nos últimos cinco anos, estas foram as parcerias mais significativas para a escola de Ensino médio, colocadas abaixo a título de ilustração:

Tabela 54 – EFA do Pacuí: Parcerias

ESTADO	CONVÊNIO (ANUAL) PARA MANUTENÇÃO DA ESCOLA: PAGAMENTO DE SALÁRIOS E ENCARGOS, ALIMENTAÇÃO, MATERIAL PEDAGÓGICO, CARROS E COMBUSTÍVEL, INSUMOS, SERVIÇOS DE TERCEIROS	R$ 483.445,00 NO ÚLTIMO ANO
PRODUÇÃO DA ESCOLA	40% DA ALIMENTAÇÃO CONSUMIDA	
PAIS	ALIMENTAÇÃO E GASTOS DA ASSOCIAÇÃO	R$ 5,00/MÊS/140 ALUNOS R$ 50,00/ANO/140 ALUNOS
FUNDO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE	APOIO A 15 FAMÍLIAS PARA IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS EM SUA PROPRIEDADE	R$ 79.845,00/3 ANOS
UNICEF	COMPRA DE COMPUTADORES, REFORMA DO ALOJAMENTO	R$ 13.784,00/1 ANO
SECRETARIA DA AGRICULTURA DO ESTADO	PRODUÇÃO DE MUDAS, COMPRA DE CAMINHÃO, AMPLIAÇÃO DA POCILGA, CONSTRUÇÃO DE TANQUE DE PEIXE	R$ 78.000,00/3 ANOS
DEPARTAMENTO ESTADUAL DE DESPORTO	MATERIAL ESPORTIVO E PREMIAÇÕES PARA	R$ 6.000,00/2 ANOS

unesp

	CAMPEONATOS	
UNEFAB	CAPACITAÇÃO DE MONITORES	*
SEBRAE	CURSOS PARA OS ALUNOS E COMUNIDADE	*
EMBRAPA	Cursos para os alunos e comunidade	*
RURAP	Cursos para os alunos e comunidade e ajuda nas visitas às famílias (transporte e piloto da voadeira)	*
ANSEL (empresa)	Doação de calcário	*

Os principais objetivos das parcerias, segundo os entrevistados, são: a melhoria das instalações físicas, a geração de mais informação e o pagamento da manutenção, principalmente o pagamento de salários, que representam cerca de 60% dos custos da escola. Os mais envolvidos com a associação são o presidente, a diretoria e um ou dois agricultores. A RAEFAP (regional que congrega as EFAs do Estado) sempre apóia a escola em suas negociações, conseguindo exercer maior influência sobre os parceiros, principalmente o Estado.

Como resultados diretos das parcerias para os alunos, o procurador da associação cita a possibilidade de ampliar o número de vagas para alunos na escola, a implantação do curso profissionalizante e a possibilidade de se ter mais estrutura para desenvolver a parte técnica na propriedade. Para os monitores, a parceria com a UNEFAB para a formação continuada tem contribuído para que se tenha maior clareza sobre a utilização dos instrumentos da pedagogia da alternância. Para a comunidade, as parcerias feitas pela escola ampliam o acesso dos pais aos cursos técnicos oferecidos (foram cinco apenas em 2002), geram o intercâmbio entre pessoas de municípios diferentes na região, possibilitam as visitas às famílias, nas quais os monitores ajudam os pais em suas dúvidas e até, quando possível, têm ajudado os pais a transportarem seus produtos para a cidade.

* Dados de valor não fornecidos.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O convênio com o governo veio junto com a "imposição" do ensino modular, prejudicando os períodos de alternância na sessão família. Essa negociação também agrega dificuldades ao inserir no sistema escolar professores que não têm qualquer laço com a escola e permanecem nela muito pouco tempo. O dinheiro do governo nem sempre sai em dia e isso acaba dificultando o gerenciamento da escola. Um exemplo dado foi o atraso de dois meses nos recursos para alimentação, o que dificultou a compra mais barata e negociada de alimentos com os fornecedores locais e impossibilitou uma tomada de preços como exige o governo.

Segundo o entrevistado, a escola conseguiu transformar a cultura de produção local, que há seis anos, por exemplo, era dominada pelo plantio apenas da mandioca. Com a influência dos alunos, foi-se introduzindo culturas permanentes e alternativas. Ele acredita que 50% dos alunos que saem da escola conseguem influenciar as famílias a implantarem coisas diferentes em sua propriedade.

Ele não sabe qual a visão que a comunidade local tem da escola, mas acha que poucos valorizam. Prova disso é o fato de não haver nenhum aluno da vila na escola atualmente.

7.1.4 Perfil dos alunos da EFA do Pacuí

No Pacuí, a pesquisa foi realizada com 11 alunos oriundos do terceiro ano, e 25 alunos do segundo ano. Como o trabalho de grupo focal foi dividido em várias seções, o número de alunos que participou variou em diferentes momentos. O trabalho com os alunos do terceiro ano foi mais curto e menos aprofundado em determinadas partes, mas as informações coletadas com esse grupo são significativas e de certa forma reforçam as questões trazidas pelos alunos do segundo ano. No grupo do terceiro ano havia apenas duas mulheres e, no segundo, elas eram cinco entre 19 homens.

unesp

A idade média dos alunos do terceiro ano é de 21 anos e, do segundo ano, 18 anos. O aluno mais jovem tem 16 anos (três mulheres) e os mais velhos, 25.

Com exceção de um aluno vindo do Pará, todos os outros são oriundos do Estado do Amapá. A distância média entre a casa dos alunos e a escola é de 160 km, sendo que o que mora mais próximo está a 10 km de distância e o mais distante, a 400 km, sem incluir o aluno que vem de fora do Estado.

Tabela 55 – Perfil dos alunos da EFA do Pacuí: Distância casa/escola

DISTÂNCIA CASA/ESCOLA	
ATÉ 30 KM	12
DE 31 ATÉ 100 KM	4
DE 101 ATÉ 300 KM	10
DE 301 A 500 KM	10
TOTAL	*36*
ALUNOS QUE GASTAM MAIS DE MEIO DIA PARA CHEGAR À ESCOLA	6

Nove dentre os 36 alunos dessa EFA indicaram não ter propriedade rural. O tamanho das propriedades dos alunos varia entre 50 e 900 hectares de terra. Vale notar que nessa região as propriedades são muito maiores do que nos outros dois casos analisados.

Tabela 56 – Perfil dos alunos da EFA do Pacuí: Dados sobre propriedade rural dos alunos

PROPRIEDADE RURAL		**TAMANHO DA PROPRIEDADE**	
TEM	27	DE 1 A 50 HECTARES	4
NÃO TEM	9	DE 51 A 100 HECTARES	13
SÃO PARCEIROS OU MEEIROS	2	DE 101 A 300 HECTARES	6
TOTAL	*36*	NÃO SABE	2
		TOTAL	*25*

A renda familiar dos alunos varia entre um e mais de cinco salários mínimos, sendo que 70% das famílias dos alunos está na faixa de 1 a 3 salários. A renda *per capita* da maioria que tem renda determinada(70%) é de até 40% do salário mínimo.

unesp

Segundo os dados fornecidos pelos alunos, a grande maioria das famílias (88%) tem uma outra renda além da agropecuária, advinda de prestação de serviços, emprego ou negócios próprios.

Tabela 57 – Perfil dos alunos da EFA do Pacuí: Renda das famílias dos alunos

RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS		**RENDA PER CAPITA**	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	5	ATÉ 25% DO SALÁRIO MÍNIMO (R$50,00)	13
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	16	ATÉ 40% DO SALÁRIO (R$80,00)	9
ENTRE 2 E 3 SALÁRIOS	4	ATÉ 50% DO SALÁRIO (R$100,00)	2
ENTRE 3 E 4 SALÁRIOS	1	ATÉ 75% DO SALÁRIO (R$150,00)	4
ENTRE 4 E 5 SALÁRIOS	2	ATÉ 1 SALÁRIO (R$200,00)	3
MAIS DE 5 SALÁRIOS	3	NÃO SABEM	5
NÃO SABEM	5	*TOTAL*	*36*
TOTAL	36		

Tabela 58 - Perfil dos alunos da EFA do Pacuí: Origem da renda familiar dos alunos

ORIGEM DA RENDA FAMILIAR	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DA PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	4
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA EXTRA	23
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DE OUTRO SETOR QUE NÃO O DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	9
TOTAL	*36*
PLURALIDADE DE FONTES DE RENDA	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE UMA FONTE ALÉM DO RURAL	12
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE DUAS FONTES DIFERENTES ALÉM DO RURAL	19
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE TRÊS FONTES DIFERENTES ALÉM DO RURAL	1
TOTAL	*32*
TIPOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	
APOSENTADORIA	6
BOLSA (ESTUDO,UNIVERSITÁRIA,CIDADÃ)	13
EMPREGO OU SERVIÇOS	21
CARGO PÚBLICO	2
NEGÓCIOS PRÓPRIOS (COMÉRCIO, ALUGUEL, TRANSPORTE)	2
TOTAL	*44*

As atividades realizadas nas propriedades dos alunos são predominantemente a lavoura de mandioca, a criação de galinhas e o cultivo de frutíferas, localmente chamada de fruteiras. Vinte dos 36 alunos indicam estar gerando a maior parte de sua renda com a venda das frutas, entre elas maracujá, cupuaçu, açaí, fruta-pão, banana, coco, abacaxi, graviola, limão, abacate – comercializadas nas feiras de Macapá. É interessante notar que fora o plantio de cupuaçu, que é uma fruta cuja polpa e consumo *in natura* são muito populares na região, as

outras que dão maior renda são produzidas por um menor número de alunos. A mandioca foi indicada como maior renda para oito alunos, sendo que a produção de farinha foi indicada por um aluno. A venda de hortaliças, arroz e feijão, e pimenta do reino aparecem em três casos como sendo os produtos que mais geram renda para a família e, na parte de criações, a bovinocultura e a criação de búfalos aparecem como maiores geradores de renda para três famílias. A extração de madeira aparece em um caso como sendo a atividade que mais gera renda na propriedade familiar. O plantio de mandioca é uma atividade bastante comum nas propriedades e ainda é uma grande fonte geradora de renda para as famílias. A maioria tem em sua propriedade uma farinheira também, apesar de não ter sido mencionado aqui especificamente.

Tabela 59 – Perfil dos alunos da EFA do Pacuí: Atividades de produção realizadas nas propriedades dos alunos

LAVOURA PERMANENTE		**LAVOURA TEMPORÁRIA**		**CRIAÇÕES**		**OUTRAS ATIVIDADES**	
ABACATE	1	ABÓBORA	1	BOVINOCULTURA	4	EXTRAÇÃO DE MADEIRA	1
ABACAXI	6	ARROZ	2	BUBALINOS	2	JARDINAGEM	1
AÇAÍ	9	FEIJÃO	1	CAVALOS	1	PRODUÇÃO DE POLPA	1
ACEROLA	1	HORTALIÇAS	3	COELHOS	1	PRODUÇÃO DE FARINHA	1
BANANA	9	MANDIOCA	19	GALINHAS	15	PRODUÇÃO DE MUDAS	1
CACAU	2	MILHO	2	MARRECOS	1	MANEJO DE AÇAIZAL	2
CAFÉ	1	*6 TIPOS DIFERENTES*		PATOS	3	***6 TIPOS DIFERENTES***	
CAJU	2			PEIXES	1	* OS NÚMEROS INDICAM O NÚMERO DE VEZES EM QUE AQUELE ITEM FOI MENCIONADO.	
CARAMBOLA	1			POMBOS	1		
COCO	3			SUÍNOS	5		
CUPUAÇU	16			***10 TIPOS DIFERENTES***			
FRUTA-PÃO	1						
FRUTAS	7						
GRAVIOLA	5						
LARANJA	3						
LIMÃO	3						
MANGA	1						
MARACUJÁ	6						
MELANCIA	1						
MURUCI	1						
PIMENTA DE CHEIRO	1						
PIMENTA DO REINO	1						
PUPUNHA	3						
TANGERINA	1						
24 TIPOS DIFERENTES							

O significado de desenvolvimento rural para os alunos engloba quatorze categorias diferentes: desenvolvimento de atividades na propriedade familiar, aplicação de tecnologia, aplicação dos conhecimentos técnicos aprendidos na escola, aumento de produtividade, desenvolvimento da comunidade, geração de renda para família e/ou comunidade, produção de alimentos, melhoria das condições de vida do produtor rural, proteção ao meio ambiente, permanência na zona rural, geração de mais empregos, mais informação para o produtor rural e alinhar a produção à demanda do mercado. Abaixo está um quadro da freqüência com que cada uma delas apareceu nas frases elaboradas pelos alunos.

Tabela 60 - Perfil dos alunos da EFA do Pacuí: Significado de Desenvolvimento Rural

DESENVOLVIMENTO RURAL É...		
1.	TECNOLOGIA/TÉCNICAS DE TRABALHO (USO, APLICAÇÃO E APRENDIZADO DE NOVAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NO CAMPO)	27
2.	GERAÇÃO DE RENDA PARA A FAMÍLIA	8
3.	DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE	7
4.	MELHORIA DA PRODUÇÃO/AUMENTO DE PRODUTIVIDADE AGRÍCOLA	7
5.	DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES COM PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE	5
6.	MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA DO PRODUTOR RURAL	5
7.	APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA ESCOLA NA PROPRIEDADE DA FAMÍLIA	5
8.	DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES NA PROPRIEDADE PARA MELHORIAS NA VIDA DA FAMÍLIA	4
9.	MAIS INFORMAÇÃO PARA O PRODUTOR RURAL	4
10.	PERMANÊNCIA NA ZONA RURAL/NÃO EXISTIR ÊXODO RURAL	3
11.	DESENVOLVIMENTO DO MEIO RURAL PARA INCENTIVO DO PRODUTOR	2
12.	GERAÇÃO DE MAIS EMPREGOS	2
13.	MANTER A PRODUÇÃO ALINHADA AO MERCADO	1
14.	PRODUÇÃO DE ALIMENTOS	1

É importante notar que o uso de tecnologia nos três casos aparece como a categoria mais mencionada para definir desenvolvimento rural. Neste caso, a tecnologia está relacionada diretamente ao cuidado com o solo, indicando uma preocupação específica com esse fator.

unesp

Aqui aparece mais claramente a relação que os alunos fazem de aplicação de tecnologia e o aprendizado escolar. A condição difícil do produtor rural aparece nos três casos mencionada na ênfase dada à melhoria das condições de vida e trabalho do produtor rural. Mais do que nos outros dois casos estudados, aparece a menção direta à comunidade, revelando uma preocupação com o meio social. Por outro lado, não aparece nada relacionado a políticas públicas ou estruturas do bem-estar social como parte do desenvolvimento rural. Reaparece a preocupação com o impedimento do êxodo rural. Um elemento que não apareceu nos outros casos e aqui é mencionado por um aluno apenas é a relação feita entre desenvolvimento rural, produção e mercado.

A forma como os alunos estruturam a frase para definir desenvolvimento rural traz um significado importante de ser analisado. Na maioria dos casos, estabelece-se uma relação de causa e efeito entre as categorias mencionadas, onde o desenvolvimento rural é produto da aplicação da tecnologia. A tecnologia implica em maior produtividade e a maior produtividade gera mais renda para o produtor.

É interessante notar que apesar da ênfase dada ao desenvolvimento de atividades na propriedade familiar, dois alunos mencionaram a geração de empregos como um fator do desenvolvimento rural. O que não fica claro é se eles seriam os empregados ou os geradores de novos empregos.

A conversa com os alunos sobre o seu futuro tinha como objetivo levantar quais os desejos e necessidades que eles projetam ao falar de seu ideal de vida num futuro relativamente próximo. Primeiro esse levantamento foi feito de forma individual, onde os alunos tinham que responder a quatro perguntas. Supondo-se que aquele fosse a mesma data do dia em que estávamos, só que do ano 2007: Onde você está? Quem é você? O que está fazendo? O que tem?. Depois disso, foi feito um exercício a partir da seguinte pergunta: O que você precisa para ser feliz? Inicialmente os alunos responderam a esta questão

unesp

individualmente e depois a sala foi dividida em cinco grupos para que fossem relatadas as respostas. Só então foram entregues 10 bolinhas adesivas a cada grupo para que eles identificassem quais daqueles fatores indicados a escola ajudava a suprir. Uma observação a ser feita neste grupo é que eles usaram um total de 87 bolinhas adesivas. Portanto, ao lado, será feita uma coluna com porcentagens. Os resultados estão relatados nos quadros abaixo.

Na conversa que se seguiu ao exercício de responder às perguntas individualmente, 22 dos 25 alunos indicaram querer permanecer na zona rural. Destes, 12 querem um emprego, forma encontrada para poder subsidiar atividades em sua propriedade e 13 querem ter seu próprio negócio. Mesmo os três que querem ir para a cidade têm intenção de gerar renda para conseguir ter sua propriedade no meio rural.. Os 25 alunos querem fazer faculdade. Perguntei quanto idealmente gostariam de ganhar por mês. Doze alunos indicaram o valor entre R$1.500,00 e R$2.500,00. Quatorze alunos indicaram o valor entre R$3.000,00 e R$5.000,00 por mês. Todos estes valores representam no mínimo três vezes o que a maioria de suas famílias têm de renda mensal.

Tabela 61 – Perfil dos alunos do Pacuí: Futuro desejado (2°. ano)

EM SETEMBRO DE 2007...	
ONDE VOCÊ ESTÁ?	
REFERÊNCIA A LOCAL	**24**
NA MINHA PROPRIEDADE	16
NA MESMA REGIÃO/MUNICÍPIO/COMUNIDADE	4
NA CAPITAL DO ESTADO	1
EM CASA	2
NA CIDADE	1
REFERÊNCIA A TRABALHO	**11**
TRABALHANDO NA RURAP	1
NO ESCRITÓRIO	1
NA MINHA FÁBRICA	1
EXPORTANDO PRODUTOS	1
NA SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE DA MINHA CIDADE	1
NOS CRIATÓRIOS DE SERPENTES	1
EM UMA RESERVA BIOLÓGICA	1
NO ESCRITÓRIO DA EMBRAPA	1
NO HOSPITAL	1
EM UM EMPREGO	1

ADMINISTRANDO MINHA EMPRESA, DANDO EMPREGO A MUITOS POBRES	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**1**
NA FACULDADE	1
QUEM É VOCÊ?	
REFERÊNCIA AO TIPO DE PROFISSIONAL OU TRABALHO	**12**
UM GRANDE PECUARISTA COM FAZENDA BEM ORGANIZADA COM TRABALHO FAMILIAR	1
UM PRODUTOR DE QUALIDADE E CAPACIDADE DE PRODUÇÃO	1
UM EMPRESÁRIO	2
ENGENHEIRO FLORESTAL (3), MÉDICO VETERINÁRIO (2), TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA , ENGENHEIRO AGRÔNOMO	7
UMA PESSOA LIGADA AO MOVIMENTO SOCIAL E POLÍTICO DA REGIÃO	1
REFERÊNCIA A CARACTERÍSTICAS/VALORES PESSOAIS	**27**
UMA PESSOA CANSADA	1
UMA PESSOA REALIZADA (POR TER ADQUIRIDO A PROPRIEDADE COM MEUS ESTUDOS, VALEU TODO O ESFORÇO DO ESTUDO)	6
UMA PESSOA FELIZ (DEVIDO A TRABALHO, POR TER CONSEGUIDO AS COISAS PELAS QUAIS LUTOU (3), POR ter VENCIDO, SER ADMIRADO POR TODOS, POR AJUDAR A SALVAR VIDAS)	15
UMA PESSOA TRABALHADORA	1
UMA PESSOA CAPAZ DE FAZER QUALQUER COISA PARA A SOCIEDADE	1
UMA PESSOA QUE FAZ PARTE DA SOCIEDADE	1
UM CIDADÃO COM VISÃO MAIS AMPLA	1
UMA PESSOA BATALHADORA	1
O QUE ESTÁ FAZENDO?	
REFERÊNCIA A PROFISSÃO OU TRABALHO	**27**
TRABALHANDO	3
GERENCIANDO O PRÓPRIO NEGÓCIO	1
TRABALHANDO NA PROPRIEDADE (COM A FAMÍLIA 2; COM AJUDANTES E AMIGOS; EM ATIVIDADES ESPECÍFICAS (3)	18
ASSUMINDO A SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE DO MEU MUNICÍPIO	1
EXTRAINDO VENENO DE SERPENTES PARA VENDA EM LABORATÓRIOS	1
TRABALHANDO NUM HOSPITAL	1
TRABALHANDO NUMA RESERVA BIOLÓGICA	1
TRABALHANDO NA EMBRAPA COMO TÉCNICO	1
REFERÊNCIA A TRABALHO COM/PARA COMUNIDADE	**7**
TRABALHANDO EM BENEFÍCIO DA SOCIEDADE	1
TRABALHANDO JUNTO À COMUNIDADE (COM PROJETOS 2)	4
GERANDO EMPREGOS	1
DANDO ASSISTÊNCIA A AGRICULTORES	1
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS	**2**
CONSEGUINDO RECURSOS PARA FORMAR MEU PRÓPRIO NEGÓCIO	1
COMPRANDO MINHA PROPRIEDADE	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**3**
FAZENDO FACULDADE	3
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	**3**
AJUDANDO MINHA FAMÍLIA	3
O QUE VOCÊ TEM?	
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS	**47**
❑ APARTAMENTO	1

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

❑ CASA	12
❑ CARRO	15
❑ COMPUTADOR	1
❑ CELULAR	1
❑ MOTO	1
❑ MANSÃO	1
❑ HORTA	2
❑ UMA PROPRIEDADE/FAZENDA (ORGANIZADA)	6
❑ UMA PROPRIEDADE AUTO-SUSTENTÁVEL	1
❑ TERRA	1
❑ UM SÍTIO	5
REFERÊNCIA A ATIVIDADES ECONÔMICAS E TRABALHO	**16**
❑ UMA FAZENDA DE CRIAÇÕES	2
❑ ANIMAIS E PLANTAÇÕES	1
❑ PLANTIOS	1
❑ PLANTIO DE HORTALIÇAS E ALGUMAS FRUTEIRAS	1
❑ CRIAÇÃO DE AVES DE POSTURA	1
❑ VÁRIOS CRIATÓRIOS DE SERPENTES	1
❑ UMA PEQUENA FÁBRICA	1
❑ UMA MICROEMPRESA	1
❑ UM ESCRITÓRIO	1
❑ UM TRABALHO NA EMBRAPA	1
❑ UM EMPREGO	2
❑ UM CARGO DE VETERINÁRIO	1
❑ TRABALHO	1
❑ PROJETOS LUCRATIVOS PARA O MUNICÍPIO E FAMÍLIAS DA REGIÃO	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	**1**
❑ ESTUDOS	1
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	**9**
❑ FAMÍLIA	6
❑ UMA ESPOSA, FILHOS	2
❑ A MINHA FAMÍLIA UNIDA	1
REFERÊNCIA A VIDA SOCIAL	**3**
❑ COLEGAS DE TRABALHO	1
❑ AMIGOS	2
REFERÊNCIA AO BEM ESTAR SUBJETIVO	**3**
❑ UMA VIDA FELIZ	1
❑ FARTURA	1
❑ DEUS COMO PAI E UMA VIDA PELA FRENTE	1

Tabela 62 – Perfil dos Alunos do Pacuí: Necessidades e Satisfatores (2º. ANO)

REFERÊNCIA A TRABALHO*	**0**
❑ TER EMPREGO	
❑ TER PROFISSÃO	
❑ ESTAR TRABALHANDO	
❑ FAZER PROJETOS [NA PROPRIEDADE]	

REFERÊNCIA A FAMÍLIA	3
❑ AJUDAR A FAMÍLIA	
❑ TER ESTRUTURA FAMILIAR	
❑ TER UMA FAMÍLIA CONSTRUÍDA	
❑ TER O APOIO DA FAMÍLIA	

REFERÊNCIA A AMIZADE	8
❑ TER AMIZADE (2)	
❑ TER AJUDA DOS AMIGOS	
❑ TER NOVAS AMIZADES	
❑ TER AMIZADE COM AS PESSOAS CERTAS	
❑ TER COMPANHEIRISMO (6)	

REFERÊNCIA A VALORES SOCIAIS	5
❑ AJUDAR AS OUTRAS PESSOAS	
❑ TER BOA CONVIVÊNCIA	
❑ TER APOIO (5)	
❑ TER BOM RELACIONAMENTO COM AS PESSOAS AO REDOR	
❑ TRABALHAR EM COOPERATIVISMO	
❑ TER MAIS COMPREENSAO COM AS PESSOAS E AJUDAR AS NECESSITADAS	

REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	9
❑ TER ESTUDOS (9)	
❑ TER CONHECIMENTOS GERAIS	
❑ TER CURSO DE COMPUTAÇÃO	
❑ TER MESTRADO, DOUTORADO, QUALIFICAÇÃO	
❑ TER FACULDADE	
❑ PASSAR NO VESTIBULAR	

REFERÊNCIA A COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	46
❑ FAZER PLANEJAMENTO (3)	
❑ ADMINISTRAR O PRÓPRIO NEGÓCIO (2)	
❑ TER O PRÓPRIO NEGÓCIO (1)	
❑ TER COMPETÊNCIA ADMINISTRATIVA (31)	
❑ TER HABILIDADE PARA ELABORAR PROJETOS (7)	
❑ SER EFICIENTE NOS NEGÓCIOS	
❑ ESTAR ATUALIZADO COM AS TECNOLOGIAS NOVAS	
❑ ENTRAR NO NEGÓCIO DE EXPORTAÇÃO	
❑ TER LIDERANÇA NAQUILO QUE FAZ	
❑ REALIZAR OS PROJETOS	
❑ SABER EXPLORAR OS CONHECIMENTOS JUNTO À COMUNIDADE	

REFERÊNCIA A CARACTERÍSTICAS PESSOAIS VALORIZADAS	14
❑ SER CRIATIVO	
❑ SER COMPREENSIVO	
❑ SER EQUILIBRADO	
❑ SER INDEPENDENTE	
❑ SER POPULAR	
❑ SER SOLIDÁRIO	
❑ TER RESPONSABILIDADE (11)	
❑ TER CONFIANÇA	
❑ TER CORAGEM	
❑ TER FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO	
❑ TER VONTADE (3)	
❑ SABER DIALOGAR	
❑ TER BOAS ATITUDES	
❑ TER A AJUDA DE DEUS	

REFERÊNCIA A BEM ESTAR SUBJETIVO	2
❑ TER SAÚDE (2)	
❑ VIAJAR	

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

❑ NAMORAR ❑ TER DEUS COMO PAI ❑ TER DEUS ❑ TER UM BOM PADRÃO DE VIDA	
REFERÊNCIA AO PODER PÚBLICO	**0**
❑ TER APOIO DE ALGUM ÓRGÃO ❑ TER APOIO DOS GOVERNANTES	
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS	**0**
❑ TER BOA ESTRUTURA ECONÔMICA ❑ TER PROPRIEDADE AMPLIADA ❑ TER CARRO ❑ TER CASA PRÓPRIA ❑ TER BOA RENDA ❑ TER APOIO FINANCEIRO ❑ TER UMA POUPANÇA ❑ TER DINHEIRO ❑ TER EQUIPAMENTOS DE TRABALHO	

*Os números indicam quantas das 87 bolinhas entregues para cada um dos cinco grupos foram colocadas em cada item para se avaliar o papel da escola no preenchimento daquela necessidade ou satisfação levantada. Entre parênteses estão os números de bolinhas dos elementos que considerei relevante identificar dentro de cada categoria

Com o grupo do terceiro ano, do qual participaram 11 alunos, foi feito um trabalho para identificação das necessidades e satisfatores a partir da questão: O que preciso para ser feliz/realizado? As informações coletadas aparecem no quadro abaixo. Na conversa que se seguiu com este grupo, sete dos onze alunos disseram querer ter sua propriedade, cinco querem ir para a faculdade, quatro querem trabalhar com a comunidade, um quer ser micro empresário, um quer emprego, um quer dar assistência técnica e um quer ir para a cidade. O valor do salário que considerariam satisfatório seria de R$900,00 a R$2.500,00 valores menores que do grupo anterior, mas ainda assim cerca de uma vez e meia a renda de suas famílias.

Para este grupo, o trabalho tem o mesmo *status* de importância para os alunos como elemento de satisfação das necessidades. A educação ganha o mesmo grau de importância que na outra turma e a relação entre os valores sociais e pessoais se contrapõem à menção dos bens materiais, indicando uma maior valorização dos primeiros.

Como o trabalho de identificação da relação com a escola não foi feito, entre parênteses se encontra-se apenas o número de alunos que mencionou aquele item.

Tabela 63 - Perfil dos Alunos do Pacuí: Necessidades e Satisfatores (3º. ano)

REFERÊNCIA A TRABALHO
❑ IMPLANTAR O PROJETO NA PROPRIEDADE (4)
❑ IMPLANTAR NOVAS TÉCNICAS
❑ TER O PRÓPRIO NEGÓCIO
❑ TER UM EMPREGO (4)
❑ DAR ASSISTÊNCIA TÉCNICA NA COMUNIDADE
❑ TRABALHAR COM DIGNIDADE
❑ TER GRANDES CRIAÇÕES/PLANTAÇÕES
❑ CONSTRUIR UMA PROPRIEDADE AUTO-SUSTENTÁVEL (2)
❑ FAZER UM PLANTIO DE HORTALIÇAS
REFERÊNCIA A FAMÍLIA
❑ AJUDAR A FAMÍLIA (4)
REFERÊNCIA A VALORES SOCIAIS
❑ TER SOLIDARIEDADE
❑ AJUDAR OS AGRICULTORES
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO
❑ CURSAR A UNIVERSIDADE (4)
❑ CONCLUIR O CURSO TÉCNICO (4)
❑ FAZER MESTRADO
REFERÊNCIA A CARACTERÍSTICAS PESSOAIS VALORIZADAS
❑ TER SOLIDARIEDADE
❑ TER FORÇA PARA LUTAR
❑ TER HUMILDADE
❑ TER HONESTIDADE (3)
REFERÊNCIA A BEM ESTAR SUBJETIVO
❑ TER BOA SAÚDE (4)
❑ NAMORAR
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS
❑ CONSTRUIR MINHA CASA (3)
❑ TER UM CARRO

7.1.5 Perfil das famílias visitadas

Durante minha estadia na EFA do Pacuí, tive oportunidade de visitar seis famílias de diferentes comunidades rurais próximas à escola. As visitas tinham duração de cerca de uma hora e meia a duas horas de entrevistas. Vê-se que, para todas, a primeira opção de ensino é a

EFA. Mas, duas das famílias tiveram que colocar seus filhos na escola de ensino médio local porque a EFA de ensino médio tomou a decisão de não abrir vagas naquele ano para pressionar o Estado a mudar o sistema modular de ensino. Foi a estratégia utilizada para conseguir reverter o calendário escolar de modo a poder efetivamente aplicar a alternância.

Tabela 50: Perfil da famílias de Pacuí: número de filhos, quantos e onde estudam

NÚMERO FILHOS		QUANTOS ESTUDAM		ONDE	
5 FILHOS	1	2 FILHOS	1	EFA DE ENSINO FUNDAMENTAL	5
6 FILHOS	2	3 FILHOS	2	EFA DE ENSINO MÉDIO	6
8 FILHOS	2	4 FILHOS	1	ESCOLA DE E.F.DA COMUNIDADE	11
12 FILHOS	1	7 FILHOS	1	ESCOLA NA CAPITAL	2
TOTAL	*6*	10 FILHOS	1	ESCOLA DE E.M. DA COMUNIDADE	5
		TOTAL	*29*		
				TOTAL	*29*

Também neste caso, o perfil das famílias é muito parecido ao descrito pelos alunos. Sua renda mensal varia entre um e três salários mínimos. Apenas uma entre as seis famílias tem renda apenas de seu trabalho na propriedade. No caso das outras, o complemento da renda vem de bolsas doadas pelo Estado e de trabalho assalariado na comunidade.

Tabela 51 – Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Renda Mensal e *per capita*

RENDA FAMILIAR		RENDA PER CAPITA	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	1	ATÉ 25% DO SALÁRIO MÍNIMO (R$50,00)	4
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	4	ATÉ 40% DO SALÁRIO (R$80,00)	2
ENTRE 2 E 3 SALÁRIOS	1	ATÉ 50% DO SALÁRIO (R$100,00)	0
ENTRE 3 E 4 SALÁRIOS	0	ATÉ 75% DO SALÁRIO (R$150,00)	0
ENTRE 4 E 5 SALÁRIOS	0	ATÉ 1 SALÁRIO (R$200,00)	0
MAIS DE 5 SALÁRIOS	0	ATÉ 1,4 SALÁRIOS (R$250,00)	0
TOTAL	6	*TOTAL*	*6*

Tabela 64 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Origem da renda familiar

FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DA PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	1
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA EXTRA	5
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DE OUTRO SETOR QUE NÃO O DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	0
TOTAL	*6*
TIPO DE RENDA EXTRA	

APOSENTADORIA	0
BOLSA (CIDADÃO, ESTUDO, FAMÍLIA)	5
EMPREGO (COZINHEIRA, SERVENTE, AGENTE DE SAÚDE, ATENDENTE HOSPITALAR)	3
NEGÓCIOS PRÓPRIOS	0
ORIGEM DA RENDA	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE UMA FONTE ALÉM DO RURAL	2
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA DE DUAS OU MAIS FONTES DIFERENTES ALÉM DO RURAL	3
TOTAL	*5*

Das seis famílias, cinco já tiveram experiência de uso de crédito para produção rural, em experiências recentes de uso do dinheiro para a lavoura, principalmente. É interessante notar que duas famílias obtiveram crédito em parceria com uma instituição local (parte técnica), e implantaram-no sem antes verificar as condições de sucesso. Em um caso tem o sistema de irrigação e não tem a água. Em outro caso a propriedade não tem energia e a água é distante, portanto estão sofrendo para manter plantio.

Tabela 65 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Obtenção de crédito rural

SIM	5	✓ PROJETO DE IRRIGAÇÃO (3) ✓ PLANTIO DE MANDIOCA (1) ✓ PLANTIO DE OUTRAS CULTURAS (1)
NÃO	1	
TOTAL	*6*	

Suas propriedades rurais são as maiores entre os três casos visitados. A divisão de terras em "terrenos" de tamanhos similares é comum na região. Cinco das famílias têm propriedades que variam de 50 a 100 hectares e uma família tem propriedade de 500 hectares. Mas, a ocupação das propriedades é bastante reduzida, em parte devido à existência das matas naturais, que ainda estão sendo mantidas (não sei se de forma planejada ou simplesmente porque o custo de derrubada é alto). Na região chama-se de capoeira a terra que foi desmatada e que é pouco produtiva em função do plantio contínuo (da mandioca, na maioria) e do

desgaste do solo cuja fertilidade está apenas na superfície. Apenas duas famílias indicaram ter parte de sua propriedade ocupada por capoeiras.

Tabela 66 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Tamanho das propriedades

DE 1 A 20 HECTARES	0
DE 21 A 50 HECTARES	0
DE 51 A 100 HECTARES	5
500 HECTARES	1
TOTAL	*6*

Tabela 67 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Divisão das atividades e ocupação nas propriedades

ATIVIDADES		**OCUPAÇÃO**	
LAVOURAS PERMANENTES	5	ATÉ 10%	4
LAVOURAS TEMPORÁRIAS	6	ATÉ 30%	
MATAS NATURAIS	5	ATÉ 50%	1
MATAS ARTIFICIAIS	0	ATÉ 70%	
PASTAGENS NATURAIS	1	ATÉ 80%	
PASTAGENS PLANTADAS	0	DE 90 A 100%	
TOTAL FAMÍLIAS	*6*	NÃO SEI	1
		TOTAL	*6*

A maioria dos produtores ainda planta mandioca, uma renda garantida para quatro das famílias, com a venda da farinha. Mas nenhum faz apenas isso, todos tem no mínimo uma variedade de cinco tipos de frutas. Quatro famílias indicaram ter a maior parte de sua renda advinda da venda de frutas (fruteiras, como são chamadas). Para uma família, a venda do feijão e do milho são sua maior fonte de renda. As criações são em menor número: apenas três famílias indicaram ter criações, mas mesmo a que tem a pecuária de bubalinos ainda não a considera sua principal fonte de renda.

Tabela 68 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Atividades realizadas na propriedade

LAVOURAS PERMANENTES		**LAVOURAS TEMPORÁRIAS**		**ATIVIDADES**		**CRIAÇOES**	
ABACATE	1	FEIJÃO	1	FARINHA	4	GALINHA	1
ABACAXI	6	HORTA	2			BÚFALOS	1
AÇAÍ	2	MANDIOCA	6			PATOS	1
ANDIROBA	1	MILHO	1			PEIXE	1
BACABI	2					PORCO	2
BANANA	2						
CACAU	1						

CAFÉ	1			
CAJU	1			
COCO	1			
CUPUAÇU	5			
FRUTÍFERAS	2			
GRAVIOLA	4			
INGÁ	1			
JACA	1			
JAMBO	2			
MAMÃO	1			
MANGA	1			
MARACUJÁ	1			
PITOMBA	1			
PUPUNHA	2			

As decisões sobre a produção em geral são tomadas a partir de conversas conjuntas entre os que trabalham na propriedade. Para a maioria destas famílias (5), a opinião dos filhos que freqüentaram a escola tem muita influência sobre as decisões. Para uma delas, cabe aos pais as decisões tomadas, porque o filho passa a maior parte de seu tempo na escola. Não ficaram claros quais os critérios de decisão sobre a produção. Mas o que ficou claro é que se ouve muito o que os filhos e a escola dizem e fazem. Quanto aos instrumentos de gerência utilizados, nesse caso se observa algum esforço nesse sentido, muito feito em função dos filhos ou por influência deles, como é o caso dos que escrevem projetos ou fazem anotações conforme a necessidade dos filhos.

A escola revela-se o grande ponto de apoio técnico para as famílias, mesmo com a forte presença local do RURAP, instituição de apoio ao produtor com muita inserção local.

Tabela 69 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Participam nas decisões sobre o que fazer na propriedade

PARTICIPANTES NAS DECISÕES	
PAIS E FILHOS	5
PAIS	1
TOTAL	*6*

Tabela 70 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Critérios para tomada de decisão sobre propriedade

CRITÉRIOS DE DECISÃO	
SEGUE SUGESTÃO DOS FILHOS	2
SEGUE SUGESTÃO DA ESCOLA	1
VÊ O QUE OS OUTROS FAZEM	1
DECIDE A PARTIR DE CONVERSA NA FAMÍLIA	2
TOTAL	*6*

Tabela 71 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Instrumentos de gerenciamento usados na propriedade

INSTRUMENTOS DE GERÊNCIA	
FAZ ANOTAÇÕES CONFORME NECESSIDADE DOS ALUNOS	1
PLANEJA "NA CABEÇA" COMO PLANTAR DE FORMA CONSORCIADA	1
FILHOS FAZEM PROJETOS	1
FAZ ANOTAÇÕES DE CUSTOS E INVESTIMENTOS	1
ESCREVE PROJETO	1
NENHUM	2
TOTAL	*6*

Tabela 72 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Instituições/Pessoas procuradas pelas famílias para apoio técnico na propriedade

QUEM PROCURA PARA AJUDA TÉCNICA NA PROPRIEDADE	
ESCOLA/MONITORES	5
O ALUNO EM CASA	2
INSTITUIÇÃO LOCAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO RURAL	3
NÃO PROCURA APOIO EM ENTIDADES	1
TOTAL	*6*

*A instituição local de apoio é o RURAP. Os pais buscam seu apoio na parte técnica, para parcerias no levantamento de crédito e até para o transporte de seus produtos para venda na capital.

A participação das famílias na sociedade civil se faz principalmente através da associação da escola. Apenas uma família faz parte de uma associação de produtores e outra da cooperativa local de produção de farinha de mandioca. Nas comunidades também existe essa cultura de diretoria da comunidade (não é uma instituição formalizada), na qual duas famílias exercem a liderança. As mães de duas famílias são ou foram voluntárias em instituições do tipo Pastoral da Criança e a extinta LBV (Legião da Boa Vontade).

Tabela 73 - Perfil das Famílias Visitadas (Pacuí): Participação na sociedade civil

PARTICIPAÇÃO EM ASSOCIAÇÕES OU COOPERATIVAS	
PARTICIPAM DE ALGUMA ASSOCIAÇÃO OU COOPERATIVA	6
TIPOS DE ENTIDADE DAS QUAIS PARTICIPAM/PARTICIPARAM	
DE PRODUTORES	1
ESCOLA	6
COOPERATIVA DE FARINHA	1
MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPA	
PAI	6
CARGOS OCUPADOS	
MEMBRO (5 DA ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA, 1 DA COOPERATIVA)	6
CONSELHEIRO (ESCOLA)	1
TESOUREIRO (ASSOCIAÇÃO DE PRODUTORES)	1
PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL DE SUAS COMUNIDADES	
PARTICIPAM DE ALGUMA INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL	4
TIPO DE INSTITUIÇÕES OU GRUPOS DOS QUAIS PARTICIPAM/PARTICIPARAM	
PASTORAL DA CRIANÇA	1
GRUPO DA COMUNIDADE	2
LBV	1
CRECHE LOCAL	1
MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPA	
MÃE	2
PAI	2
CARGOS OCUPADOS	
DIRETORIA DA COMUNIDADE	2
VOLUNTÁRIA	2

7.1.6 Perfil dos ex-alunos visitados

Foram entrevistados três ex-alunos no Pacuí. Um formado há seis meses, um há um ano e outro há dois anos. Os três moram na zona rural, sendo que dois moram na sua propriedade e a terceira mora na vila, próxima à propriedade. Os três trabalham em sua propriedade rural, sendo que um deles também é monitor da escola e está fazendo faculdade de ciências biológicas e a outra está como coordenadora da cooperativa de farinha de mandioca.

Depois de formados os três se dedicaram a sua formação, fazendo parte de cursos de faculdade (1), empreendedorismo (2), e a aluna fez sete cursos técnicos pelo EMBRAPA, e cinco cursos de artesanato e frutos pelo SENAR.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os três ex-alunos fazem parte da associação da escola e uma das alunas é da cooperativa de farinha. São ativos na sociedade civil: um é membro do conselho fiscal da administração da escola, outra presta serviços voluntários para o partido político ao qual é filiada e o terceiro é coordenador do grupo da igreja e está tentando formar um grupo de trabalho em sua comunidade.

Os três ex-alunos moram nas propriedades junto com seus pais. Apenas um é casado e estava prestes a ir morar com sua esposa numa parte da propriedade que exploraria individualmente. A renda familiar mensal destes alunos varia entre dois e mais de quatro salários. As três famílias contam com pelo menos uma renda extra, além da produção rural. Essa renda representa cerca de 50% da renda mensal das famílias. Duas das famílias recebem bolsa (parteira e família), duas famílias contam com a aposentadoria da mãe e duas famílias contam também com trabalho assalariado dos pais e do próprio aluno e prestação de serviços dos irmãos. A renda *per capita* das famílias dos ex-alunos vai de R$53,00 a 150,00. A renda mais alta é da família do monitor, em que apenas quatro pessoas dependem dessa renda. A mais baixa é da família em que há 15 pessoas morando juntas.

A propriedade de um ex-aluno tem 50 hectares e as dos outros têm 80 e 100 hectares. Nas três propriedades a ocupação é inferior a 20% em lavouras permanentes, temporárias, pastagem plantada e florestas naturais.

As atividades implantadas são:

Tabela 74 – Perfil dos Ex-alunos do Pacuí: Atividades realizadas na propriedade

CRIAÇÕES	LAVOURAS	ATIVIDADES
FRANGOS	ABÓBORA	VENDA DA FARINHA DE MANDIOCA
GADO	MAXIXE	PRODUÇÃO DE POLPA DE CUPUAÇU
GALINHA	ABACAXI	PRODUÇÃO DE MUDAS PARA ESCOLA
PATOS	MANDIOCA	
PORCOS	CUPUAÇU	
	AÇAÍ	
	COCO	

	CAFÉ	
	MURUCI	
	MILHO	
	BANANA	
	GRAVIOLA	
	FEIJÃO	
	ARROZ	

Destas atividades, as consideradas mais rentáveis são a venda da fruta, da farinha e a produção de polpa.

Dois dos ex-alunos já tiveram acesso a crédito para produção. Um deles para um projeto de suínos (Banco da Amazônia) e outro para beneficiar açaí (RURAP).

Quando precisam de apoio, informações ou ajuda em seu trabalho, os produtores buscam os monitores da escola (3) e o RURAP (2). Com o apoio dessas duas instituições eles têm conseguido responder às suas dúvidas técnicas, conseguir parcerias para projetos e eventualmente ajuda para transporte de seus produtos.

Dos três, apenas um ex-aluno não faz um gerenciamento sistemático de sua produção, este apenas anota dados da sua produção de galinhas, quando dá. Os outros dois elaboram projetos, fazem anotações de gastos, calculam o lucro de cada safra e fazem livro caixa. Um deles faz reunião semanal (após o culto dominical) para planejamento e programação do trabalho da família na propriedade.

Quanto às decisões, dois ex-alunos indicam que são tomadas em conjunto por toda a família, sendo que um deles diz que atualmente os pais tem maior abertura para sua participação. O terceiro aluno diz que acha muito difícil tomar decisão em conjunto com seu pai, considerado "muito resistente". Este aluno tem tomado suas próprias decisões e feito sua produção em uma área separada da família.

Todos os ex-alunos mantém uma ligação com as EFAs através da associação da escola, da qual fazem parte (sendo que um deles é monitor).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Quando perguntados sobre quais as maiores satisfações de sua vida hoje, os alunos indicaram as seguintes:

- Ter uma terra sua para trabalhar
- Poder ajudar sua família
- Poder ajudar a comunidade com orientações técnicas e através da cooperativa
- Ter concluído os estudos e estar fazendo faculdade
- Ter conhecimentos que me permitem ajudar os outros

Em relação ao seu futuro, estes jovens têm planos de conseguir melhores condições de vida para sua família, com casa, meio de transporte; ter uma comunidade organizada, trabalhando juntos de forma menos sacrificada; tentar a faculdade. Como caminhos para esse futuro eles indicam ter que fazer cursinho (faculdade), conseguir incentivar os outros produtores a implantar coisas diferentes através do seu exemplo, investir na propriedade.

7.1.7 Dados sobre a aplicação da pedagogia da alternância na escola

Nesta parte que segue, além da apresentação das observações de aulas e prática de campo, o tema da aplicação da pedagogia da alternância será apresentado sob quatro perspectivas diferentes:

- Perspectiva dos alunos
- Perspectiva dos pais
- Perspectiva dos ex-alunos
- Perspectiva dos monitores
- Observações de aulas e prática de campo

unesp

Para cada uma destas perspectivas foram levantadas questões consideradas relevantes para se compreender como está sendo feita a aplicação da pedagogia da alternância.

- **A perspectiva dos alunos**

Nessa escola, o grupo focal para identificar a perspectiva dos alunos sobre a aplicação da pedagogia da alternância foi constituído por dois grupos, do segundo e do terceiro ano. Houve diferença na coleta dos dados com os dois grupos. Enquanto com o terceiro ano a coleta seguiu o mesmo padrão feito nos outros casos (identificação individual de como mais aprendem e menos aprendem, seguida de discussão em grupo), com o segundo ano, em função do tempo reduzido, a sala foi dividida em grupos menores que responderam a questões específicas sobre a pedagogia. As respostas a essas questões eram checadas com o resto do grupo durante o trabalho. Com os dois grupos houve uma discussão sobre os pontos fortes e fracos da escola.

Como o ensino modular havia sido implantado nessa escola há cerca de três anos, todos esses alunos tiveram pouca experiência de alternância no ensino médio. Muitos, porém, haviam estudado nessa EFA no ensino fundamental e tinham maior conhecimento sobre a pedagogia. Mas o grau de diferença entre o conhecimento da pedagogia nos dois grupos era o mesmo, portanto a análise apresentada aqui utiliza dados de ambos.

Cabe ressaltar que a escola do Pacuí se diferencia das outras duas que são objeto de nosso estudo em duas questões fundamentais (no que tange ao ensino médio na época da visita): a falta da regularidade na sessão família da alternância, que por si só elimina o uso do plano de estudo, e a enorme ênfase colocada sobre a prática de campo como um meio para se

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

aplicar outros instrumentos da alternância e o ponto central da prática pedagógica desta escola.

O processo de aprendizado dos alunos e o uso dos instrumentos da pedagogia da alternância

Os instrumentos da pedagogia são vistos como implementos pedagógicos, parte da didática de ensino e são melhor compreendidos pelos alunos que estudaram nessa EFA no ensino fundamental. Mas, mesmo assim, notei que os alunos em nenhum momento fizeram qualquer comentário que indicasse a compreensão dos instrumentos como parte integrada de uma pedagogia. Isso faz com que aquilo que a escola melhor trabalha – a prática de campo – e que a diferencia das outras, seja vista como "a" metodologia da alternância.

Os alunos sabem que a escola não trabalha a pedagogia da alternância da forma como deveria. Mas é interessante como eles identificam como deveria ser idealmente. O conceito eles conhecem – talvez em função de sua experiência no ensino fundamental, da possibilidade que alguns alunos têm de retornar às suas famílias nos fins de semana e de um contato mínimo com, por exemplo, o PE.

Discussão sobre pontos fortes e fracos da escola:

> [...] a escola não está num padrão de escola família, porque o que caracteriza a escola família é o PE e a prática de alternância. Aqui ela está só no papel.
>
> A metodologia da alternância é que faz com que a gente leve o que a gente aprende aqui para a nossa comunidade. Nós vamos aplicar lá o que nós aprendemos aqui, então é um intercâmbio tanto de como a gente pode trazer novas técnicas de lá como pode levar daqui pra lá.
>
> *Então, mas vocês não têm feito isso.*
>
> É, porque nós tivemos, eu acho, só uma alternância, então, no caso, nosso PE, que é o plano de estudo, foi mais com relação à propriedade, com a família, para conhecer, foi um cadastro do produtor, do nosso pai, então, eu acho que a partir dessa próxima alternância o ideal seria colocar em prática, não ficar só no papel.

unesp

Na entrevista os alunos disseram que alguns professores "devem conhecer a metodologia da alternância", mas "não explicam basicamente nada". Efetivamente, o fato de apenas dois dos cinco monitores terem tido alguma formação em pedagogia da alternância limita a visão que pode se ter sobre a pedagogia e seus instrumentos. Se para os que conhecem a pedagogia mais a fundo aplicá-la já é difícil, para os que passam a conhecê-la a partir da experiência do outro, as limitações na implantação dos instrumentos são ainda maiores.

Por outro lado, pelo fato dos monitores serem da área técnica e estarem na prática de campo trabalhando lado a lado com os alunos, conseguem fazer com muito mais facilidade a interação entre teoria e prática. O que observo é que, mesmo sem qualquer formação na área pedagógica, esses monitores acabaram absorvendo com naturalidade essa dimensão integrativa entre prática e teoria que se faz com alguns dos instrumentos da pedagogia.

Mas, deve-se chamar atenção para uma característica desta escola que acaba ajudando muito os monitores a absorver parte da pedagogia da alternância com maior facilidade: o fato de todos estarem alinhados com o objetivo claro de tornar aqueles jovens "empreendedores". O conceito de empreendedor aqui é a competência adquirida com a prática do trabalho e da administração (aprendida na escola), suficiente para tornar os jovens capazes de administrar sua propriedade, levando inovações tecnológicas e conseguindo fazer desta atividade sua principal fonte de renda, para que ele não precise sair do meio rural. Inclui também uma capacidade de liderança para a difusão dessa experiência e conhecimentos para a comunidade. Por mais que o conceito tenha sido pouco detalhado, a escola optou por caminhos muito concretos para trabalharem seu objetivo. A grande ênfase está na prática de campo e essa opção clara por um meio de trabalhar esse objetivo, por mais que seja incompleto se visto do ponto de vista da pedagogia da alternância, dá ao conjunto do trabalho pedagógico uma coerência que contribui muito para os resultados almejados.

unesp

Prova de que essa coerência existe e está na prática pedagógica da escola é que os alunos têm esta mesma clareza sobre essa meta educacional. Abaixo trechos em que os alunos identificam essa função da escola.

> *Pergunta sobre a visão que a comunidade tem da escola:*
>
> A comunidade também acha que a gente estando numa escola como essa, que é a escola do Pacuí, que forma a gente como técnico em agropecuária, a gente vai ter possibilidade de voltar e ajudar, não somente a nossa família, mas sim a comunidade lá, que está esperando a gente voltar daqui.
>
> Na comunidade, na minha comunidade, tem algumas pessoas que acham que é uma prisão a escola, mas tem outras que vêem por outro lado, que como a escola é profissionalizante ajuda no meio rural, nos ensinando as práticas de cultivo, criação; e sabem que, para o futuro das pessoas lá fora, nós vamos precisar dessas práticas que nós estamos aprendendo aqui na escola.
>
> [...] as comunidades têm uma visão de as pessoas [serem] responsáveis por aquele local, de colocarem seus filhos para se formarem aqui, para serem futuros técnicos e mais tarde desenvolverem um trabalho muito bom e efetivo dentro do seu próprio Estado, para evitarem que venham outros técnicos de outros estados assumirem um emprego.

Verifica-se no uso do termo "metodologia da alternância", a reiteração, no discurso, de uma visão limitada do conceito de pedagogia da alternância. Ao falarem de metodologia da alternância, os alunos referem-se a dois elementos: a sessão família da alternância e a integração entre teoria e prática. São esses elementos que acabam por definir, para os alunos, a pedagogia da alternância. O que fica como ponto focal da metodologia vista como diferenciada é a parte da prática, que nessa escola é a mais marcante da prática pedagógica:

> [...] a nossa metodologia é muito forte porque a gente tem a oportunidade de fazer na prática (na universidade a gente praticamente não tem), como a gente faz todos os dias. É diferente das outras [escolas] de fora também, então eu acho um ponto forte aqui a metodologia de aula.
>
> Todos nós sabemos que essa escola é diferente das demais que existem aí fora.
>
> *Diferente como?*
>
> Diferente na sua metodologia, esse intercâmbio que tem de escola e comunidade, de escola e família, então isso é uma coisa muito importante que ajuda a nós, como alunos, a desenvolver nossos trabalhos dentro das nossas comunidades, e dentro da nossa família. Então, por isso que eu acho que aqui ela nos ajuda muito mesmo, como já foi falado, principalmente na parte de disciplina; vamos supor, muitas das vezes eu posso até achar que aqui dentro é chato, mas não, estão me preparando aqui dentro para que eu

unesp

possa sair lá fora e ter uma responsabilidade e atuar na sociedade como um verdadeiro cidadão

Discussão sobre pontos fortes da escola:

Essa metodologia de alternância.

Essa metodologia faz o quê? Qual é uma das coisas que ela produz para vocês que é mais importante?

É porque ela está totalmente ligada ao desenvolvimento, porque a gente também tem esse objetivo da gente promover esse desenvolvimento.

Ao responderem a questão sobre como mais aprendem e menos aprendem, eis o que os alunos colocaram: eles consideram que mais aprendem com as aulas práticas, visitas de estudo, estágios e aulas. Eles indicaram que menos aprendem com o caderno da realidade, a visita às famílias e os serões. Outro elemento que adicionaram todas as vezes em que o assunto foi abordado refere-se à importância do diálogo com os professores como um meio através dos quais os alunos mais aprendem. É muito interessante notar como essa referência apareceu nos três casos da mesma forma espontânea sob essa mesma questão e com o mesmo grau de importância.

Assim como nas outras escolas, quando questionados sobre pontos fortes e fracos da escola, as respostas trazem uma mistura entre o que é ideal – identificado como ponto forte – e o que é real. Um exemplo é considerar o plano de estudo um ponto forte, mesmo que ele não tenha sido aplicado.

As referências feitas aos instrumentos da pedagogia da alternância nessa parte da entrevista restringiram-se às aulas práticas, prática de campo, visita de estudo e alternância, e plano de estudo. Todos foram considerados pontos fortes da escola. Ao falarem sobre pontos fracos, nenhum instrumento da pedagogia foi mencionado.

Há portanto, uma congruência entre o modo como mais aprendem e os pontos fortes no que tange aos instrumentos da pedagogia da alternância. O levantamento de pontos fortes

ajuda os alunos a pensarem na escola de uma perspectiva um pouco mais ampla, o que acaba revelando dados interessantes entre a parte pedagógica e estrutural da escola como elementos que favorecem o processo educacional.

Ao pedir para que os alunos identificassem quais as formas através das quais mais aprendem e menos aprendem, chama atenção o fato de nem o PE (plano de estudo), nem as visitas às famílias, nem o projeto profissional do jovem terem sido sequer mencionados. Compreende-se que o fato de o plano de estudo (instrumento mais utilizado na pedagogia da alternância) não ter aparecido nesse momento apenas indica que ele realmente não faz parte da prática pedagógica. Isso realmente se verifica na afirmação dos alunos de que houve apenas um plano de estudo no ano porque a sessão família da alternância não estava sendo realizada regularmente (devido ao ensino modular). Mas, com relação ao projeto profissional, que os alunos mencionaram em outros momentos do grupo focal, a ausência surpreende e faz pensar sobre o seu sentido para os alunos. Pelo que pude interpretar da colocação feita por eles, o projeto profissional não é visto como um instrumento pedagógico. Nesse caso, ele tem outro atributo: é o meio de se conseguir verba para implantação de inovações na propriedade. Obviamente que ele é parte do processo pedagógico, uma vez que é a escola que ensina como escrever o projeto, mas o apelo está muito mais na possibilidade de implementar algo novo do que no desenvolvimento de uma competência específica. Pelo que pude notar, nem se tem a consciência de que o projeto seja um dos instrumentos da pedagogia da alternância.

O fato dessa dimensão pedagógica do projeto não estar na consciência dos alunos – o principal objetivo do projeto profissional é aprender a escrever o projeto - pode ser limitante num processo muito comum nesse meio: a crença de que isso é suficiente para se ter sucesso com um projeto. Conseqüências muito regulares advindas dessa crença são as implantações de projetos pouco efetivos (por não serem adequados) e que não garantem a administração eficiente, resultando em fracassos. A visão também pode ser limitante na medida em que se

acredita ser suficiente ter o projeto escrito, sem se compreender que aprender a fazer projeto significa aprender uma série de competências diferentes que vão desde a busca de informações técnicas até processos administrativos relativamente complexos – e não apenas a elaboração escrita de uma proposta de implantação de inovações técnicas. Acredito que este "perigo" seja iminente nessa escola, porque, assim como nas outras, não se tem um modelo de projeto explicitado com suas competências definidas usado como referência para a estruturação do aprendizado. Nessa escola, são os próprios órgãos ligados aos fundos para projetos que ensinam como fazê-los. Duas famílias deram exemplos de projetos implantados com ajuda desses órgãos que fracassaram ou estão por fracassar devido às causas mencionadas acima. Assim como nas outras duas escolas, deixa-se para o final do período escolar para se iniciar o projeto profissional, o que por si só é um indicador da compreensão superficial desse instrumento para o processo pedagógico.

Por outro lado, essa conexão direta entre o aprendizado de uma competência e a utilização imediata da mesma para a consecução de algo de ordem prática, que pode significar uma melhora na vida do jovem e sua família, é um indicador do potencial de intervenção da escola no processo de desenvolvimento local a partir de uma parceria entre a escola e instituições ligadas ao meio rural. O caso dessa escola ilustra muito bem essa possibilidade: os jovens vêem no aprendizado de projeto uma possibilidade concreta e direta de transformação do meio.

Como já foi dito antes, a alternância e o plano de estudo são considerados importantes do ponto de vista pedagógico e estrutural. Mesmo a pouca experiência na utilização deste instrumento demonstra que os alunos compreendem sua função de interação com a comunidade e com as famílias. Toda menção feita ao plano de estudo vinha associada à menção feita à alternância durante a sessão família, o que é natural, uma vez que só durante a sessão família se tem a oportunidade de estar na comunidade. Mas o que acho interessante

unesp

nesse modo de aparecer essa relação no discurso é que essa ligação forte pode ser um indicador de que se tem realmente incorporado a idéia de que a sessão família da alternância tem que necessariamente incluir uma extensão à comunidade. É uma pena que isso não tenha sido trabalhado na realidade dessa escola - pelo menos para a maioria dos alunos – para que se pudesse realmente verificar se o discurso se concretiza na prática. De toda forma, surpreende que mesmo distante da comunidade os alunos a tenham tão presente em seu discurso. Isso me leva a questionar como a escola tem contribuído para a formação desse interesse e dessa preocupação nos jovens – de que forma isso é passado? Se comparado com o caso do Rio de Janeiro, o que se nota aqui é que estes jovens, mesmo mais distantes de suas famílias e comunidades durante o ano, tem no seu discurso a comunidade mais presente. Creio que o fator que faz a diferença está no modo como a escola enfatiza o papel de empreendedor como aquele responsável pelo desenvolvimento local, a liderança transformadora. Outra parte dessa hipótese que desenvolvo observando as duas realidades é o fato de que trabalharem tão arduamente na escola – na parte prática – ajuda os alunos a incorporarem esse papel com a segurança de estarem sendo formados para exercerem na parte técnica essa liderança. Em vários momentos os alunos indicaram a importância de demonstrar para incentivar a comunidade a implantar mudanças. Como ter essa segurança sem estar fazendo diferente na prática do dia a dia?

Em resumo, o que observo no discurso dos alunos é que a referência ao plano de estudo como parte essencial de seu aprendizado e da metodologia diferenciada da escola indica a incorporação de um valor social importante que precisa ter o potencial de se transformar em capital social, se trabalhado. Demonstra também que o instrumento por si só não germina o valor social. Ele precisa estar associado à incorporação do papel de liderança para estruturar no jovem a confiança necessária para exercê-lo. Neste caso do Amapá esse fortalecimento vem da prática de campo e na Bahia vem da cobrança da escola de se usar os

unesp

grupos sociais existentes como meio para desenvolver essa liderança e praticar a relação com a comunidade. O Rio de Janeiro precisa encontrar o seu caminho para estruturar essa relação, que ainda aparece muito superficialmente no discurso dos alunos em curso, apesar de ser muito mais forte no discurso dos ex-alunos (que tiveram outra experiência na escola com a parte prática e com a comunidade nos planos de estudo).

As visitas à família foi outro instrumento da pedagogia da alternância que não foi mencionado na discussão sobre aprendizado. Isso pode significar que os alunos não vêem a visita à família como um elemento que contribui para a aprendizagem. Ele faz parte da metodologia como meio de trazer a família para perto da escola, mas não é visto como uma ferramenta pedagógica. A única coisa que foi dita pelos alunos diretamente em relação às visitas (como resposta a uma pergunta direta sobre esse instrumento), é que os alunos não estão presentes quando elas são feitas, por isso não há aprendizado para eles – o que realmente acontece, uma vez que os alunos nesse sistema estavam em casa poucas vezes durante o ano. Mas, o mais interessante de tudo isso, é que essa escola, dentre as três visitadas, é a que mais faz visita às famílias. As famílias dos alunos recebem no mínimo duas visitas dos monitores por ano em sua propriedade. Há que se tentar compreender porque a única escola que consegue fazer as visitas às famílias com regularidade (algo que pouquíssimas conseguem), não consegue fazer uso de seu potencial pedagógico. Uma hipótese que levanto com base na entrevista feita com os monitores é que realmente a visita à família é muito mais usada como ferramenta de mobilização da família para participação na escola e compreensão do contexto em que vive o aluno, do que como instrumento pedagógico. Se por um lado a mobilização das famílias é um excelente resultado dessas visitas, por outro, não conseguir extrair dela uma oportunidade de aprendizado para os alunos é uma subutilização de um recurso valioso.

unesp

Um instrumento que não foi mencionado em nenhum momento das entrevistas com os alunos foi o plano de formação, instrumento da pedagogia usado com intuito de inserir as famílias no planejamento da formação dos alunos. Os monitores falaram do plano de formação dos pais em um dado momento da entrevista com eles, mas com uma outra conotação – a de preparar os pais dentro de temas de seu interesse e informá-los sobre a pedagogia da alternância – mas não percebi nessa referência a colocação das famílias como parceiras no desenho da formação dos alunos. Observando-se as três escolas, nota-se que a utilização deste instrumento é muito difícil. No caso dessa escola, ao menos na perspectiva dos alunos, ele é inexistente.

As visitas de estudo foram consideradas instrumentos através do qual os alunos mais aprendem. Elas são excursões feitas a outros estabelecimentos para conhecer alguma coisa específica de interesse dos alunos (exemplos dados foram a EMBRAPA, a cooperativa de farinha). Não foi mencionada qual a freqüência das visitas de estudo nessa escola. As visitas de estudo, segundo o que foi colocado pelos alunos, são oportunidades de se ter contato com práticas que a escola não oferece. Um exemplo dado, foi a tarefa de vacinação de gado. O que se observa aqui, como já foi notado em outro momento, é que, mais uma vez, a parceria da escola com instituição locais proporciona uma oportunidade – que do contrário, não estaria ao alcance dos alunos – de contato com algo que foi visto na teoria.

Essa escola tem conseguido várias parcerias deste tipo e faz um esforço grande e contínuo neste sentido. Uma que pode ser considerada uma visita de estudo, embora tenha sido feita para um grupo menor de alunos, foi uma viagem de intercâmbio para a Guiana Francesa. Percebe-se que esse tipo de contato e troca amplia a visão do aluno sobre sua própria realidade, ao mesmo tempo em que lhe dá a chance de perceber novas oportunidades. Eles consideraram esse intercâmbio um ponto forte da escola.

unesp

As aulas em sala, que ocupa grande porção do dia dos alunos, é uma parte da prática pedagógica que sofre de ambivalência na perspectiva dos alunos. Ao mesmo tempo em que é considerada um excelente meio de aprendizagem, as aulas teóricas no discurso dos alunos só são validadas positivamente quando associadas à parte prática. Todas as vezes em que se fez algum comentário positivo sobre as aulas teóricas, ele foi associado à relação entre prática e teoria. E quando os alunos se referem às aulas teóricas, em geral referem-se às aulas de conteúdo técnico, passíveis de serem trabalhadas na prática. Fiz uma pergunta específica para checar essa relação entre qualidade de aula e disciplinas a que se referem quando falam dessa relação com a prática e os alunos indicaram estar falando apenas das técnicas, nas quais dá para "botar o método, um tempo aqui, outro lá com as práticas".

Os comentários feitos apenas sobre as aulas foram para indicar a dificuldade de absorção de conteúdo, dada a grande carga horária de aulas e o horário dado (noturno, após pelo menos três horas de trabalho de campo):

> *Forma com que mais aprendem:*
>
> Das aulas teóricas, passando para a prática.
>
> *Indicação de ponto fraco:*
>
> Assim, eu acho, o horário de estudo, é porque é, assim, um ponto fraco, porque podia ser só um horário, não dois horários porque fica muito cansativo que, por exemplo, nós estudamos à tarde, temos aula à noite, fica muito cansativo.
>
> [...]
>
> Para mim, não tem um bom aproveitamento das aulas.
>
> *Por quê? O que precisaria ter para ser bom?*
>
> Porque deveria ter mais um tempinho para a gente estudar, não tem tempo para estudar, que é só do meio dia às seis horas (quando a gente pode dormir), e seis horas é a hora de lazer, né? Às vezes, então, nós não temos tempo para estudar e é muito puxado, de manhã e à noite, aí fica cansativo.
>
> *Mas e a qualidade da aula que vocês assistem?*
>
> Ela é de boa qualidade, mas isso é o caso, assim às vezes o professor vem com interesse de dar as aulas, mas a gente não consegue assimilar muito...

A qualidade é boa, mas nós não conseguimos absorver nada, devido que a gente, das sete e meia até meio dia tem aula e almoça, e pega no serviço duas e quinze, sai cinco e já pega seis e meia, era até dez e quinze que a gente saía dessa aula.

Agora, o que vocês aprendem aqui, vocês conseguem aplicar lá? Por exemplo, logaritmo, eu vi que vocês estavam tendo dois dias de aula desse assunto. Vocês conseguem pegar isso e aplicar na vida de vocês, para conseguir fazer essa assimilação que vocês estão falando? Estou falando logaritmo, que é uma coisa muito difícil de aplicar, mas algumas outras coisas, vocês conseguem fazer essa... tirar da sala de aula e aplicar lá?

É só na hora, porque depois... na hora a gente aprende, mas depois esquece tudo, porque a gente não tem tempo para praticar, porque a matemática é pratica, né?

Matemática é prática. por exemplo, assim, a zootecnia, se aprender, uma castração, uma vacinação, a gente aprende porque a gente aprende a prática, a gente tem a teoria e a prática, a gente sabe desenvolver, agora, logaritmo, só aqui na sala...não vira.

As aulas práticas, por sua vez, são vistas como um meio muito eficaz de aprendizado porque dá maior consistência às aulas teóricas. Os alunos não indicaram qual a freqüência com que aulas práticas são dadas. Mas pelas entrevistas pareceu que elas são comuns e são inclusive ministradas por profissionais de fora da escola. A colocação de aulas práticas como mais um dos instrumentos através dos quais os alunos mais aprendem aponta novamente para o ponto principal levantado por eles: é na interação entre teoria e prática que se aprende. E como essa vivência é bastante comum para eles, pelo uso dos instrumentos da pedagogia da alternância que eles fazem, acaba sendo o ponto central a que eles sempre retornam quando falam sobre a pedagogia da alternância ou a metodologia da escola.

O que é que vale a pena nas aulas práticas?

Porque a gente está ali perto, a gente tá lá, sendo explicado, é a realidade mesmo, a prática lá, na prática é que pega mesmo.

Se surgem dúvidas na parte teórica, na prática a gente vai estar vendo como se faz, a gente vai estar pondo em prática o que a gente aprendeu na sala de aula, vai colocar em prática no campo, vai ter menos dúvidas do que na sala de aula. Em termos de aprendizagem vai ser melhor.

Outra coisa também é que as aulas ficam mais dinâmicas, não ficam tão monótonas, só falando, você está vendo diretamente a aprendizagem.

Discussão sobre pontos fortes:

> As aulas práticas são boas porque, como às vezes vem muito professor para cá e os agrônomos vêm para cá, eles falam que é um ponto forte, porque na universidade eles vêem mais a teoria. Aqui não, a gente tem a oportunidade de ver o que é na teoria e ver na prática. nem tudo sai perfeito como está escrito ali na teoria, às vezes vai variar na prática. Então, é como eles falam: 'é bom a gente errar aqui para quando a gente sair, já sair acertando.'

Os estágios e a parte prática de trabalho na fazenda são mencionados também dentro dessa relação entre prática e teoria, propulsora do aprendizado. São os instrumentos da pedagogia mais mencionados pelos alunos. Efetivamente, uma visita a essa escola comprova sua centralidade no processo pedagógico: todos os instrumentos da pedagogia que os alunos mencionam estão centrados na geração de conhecimento e aprendizado a partir dos estágios e da prática de campo e da interrelação entre prática e teoria que esses dois instrumentos combinados conseguem construir.

Para começar, a escola busca se afirmar como referencial de inovações ao optar por atividades agropecuárias diferentes da região, sem abrir mão de explorar coisas locais, como as frutas típicas da Amazônia. Não sei avaliar o quanto há de tecnologia de ponta nessas atividades, mas o discurso em prática está alinhado com as tendências locais de incentivo ao manejo sustentado das florestas e da implantação da agricultura orgânica. A escola ousa com a enorme diversidade de produção para que os alunos tenham oportunidade de lidar com atividades variadas. Até aqui, a escola segue o padrão iniciado pelas escolas agrícolas de produção e trabalho dos alunos e vai um pouco além das EFAs por ter uma variedade tão grande de atividades bem organizadas sem precisar contratar mão-de-obra extra. Os alunos trabalham a propriedade durante parte do seu dia. Vale relembrar que há pessoas ligadas à pedagogia da alternância que discordam do uso do tempo da sessão e do espaço da escola para o trabalho, a prática de campo. Segundo essa linha de pedagogos da alternância, essa prática de campo teria que ser feita na propriedade das famílias dos alunos para que se começasse a

fazer atividades diferenciadas diretamente na comunidade, como é na França, onde as propriedades que estão sendo trabalhadas em parceria com a escola (que não tem essa área de produção), são sinalizadas e os alunos trabalham nelas. Fazendo dessa forma, está-se automaticamente trabalhando com a comunidade de forma direta e não há necessidade de se gastar com a manutenção da propriedade da escola.

Pelo que pude observar nessa escola do Amapá, a prática de campo na escola acaba desenvolvendo outras dimensões importantes para os alunos e o processo de desenvolvimento na comunidade ainda pouco discutidos – inclusive pelos alunos e monitores.

O modo como a prática de campo nessa escola é feita consegue efetivamente tornar o trabalho um meio rico de aprendizagem porque o associa diretamente com outro instrumento de aprendizagem da pedagogia, que é o estágio. É nessa junção que se constrói um didática eficiente. Mas seu surgimento deu-se por uma limitação: os alunos não tinham como fazer muitos estágios fora da escola. Como exige-se pelo menos 300 horas de estágio, a escola transformou a prática de campo em estágio também. Os estágios começam a partir do segundo ano do ensino médio. No primeiro ano, os alunos trabalham nas atividades de campo como "componentes". Os componentes trabalham nas atividades da fazenda seguindo instruções dos estagiários. Estes ocupam dois cargos diferentes. Um é o de coordenador das atividades (um coordenador por atividade) e outro é de administrador. Na fazenda há dois administradores, um da parte de zootecnia e outro de agricultura. Estes administradores tem que distribuir o trabalho dos coordenadores e supervisioná-los. Os coordenadores de setor, por sua vez, avaliam os componentes e distribuem seu serviço. Todos fazem também sua auto-avaliação. Todas essas avaliações são colocadas em reunião com o monitor e o resultado final é a nota que consta da avaliação qualitativa do aluno. Ou seja, há um sistema de divisão do trabalho e avaliação que exigem planejamento, reflexão, avaliação e exercício de relações de trabalho. Segundo os alunos, essas posições de responsabilidade exigem que eles aprendam o conteúdo

unesp

técnico tendo que fazer pesquisa em biblioteca ou com os professores, aprendam a administrar (eles são responsáveis pelos controles da produção e por prestar contas dos resultados das atividades com relatórios) e aprendam a lidar com os outros.

> *Discussão sobre pontos fortes:*
>
> Nosso grupo colocou a administração porque aqui, a cada quinze dias, nós somos responsáveis por um setor. Então, a partir daí a gente vai aprender já como administrar aquele setor. E tem também o administrador geral, então a gente está aprendendo. Aí, quando chegar na propriedade da gente, a gente tem uma noção de como administrar aquela propriedade que a gente vai trabalhar.
>
> Quanto à questão de campo, a prática de campo ajuda muito a gente a realizar o nosso futuro, aquilo que a gente pensa. Por exemplo, seu eu quiser desenvolver na minha casa uma criação de animais - e eu aqui já tive um estágio no qual já tive oportunidade de planejar o que é que eu ia fazer nesse setor, depois tiver que fazer o relatório do que é que eu fiz – então, se eu quiser fazer na minha propriedade eu já tenho noção, então a escola me ajuda a construir o meu futuro já tendo uma prática desse trabalho.

Os serões foram mencionados pelos alunos como um dos instrumentos através do qual eles menos aprendem. Uma razão dada para isso é o fato de que eles ocorriam raramente, uma vez que os alunos tinham aulas no período noturno. Por outro lado, os serões culturais, que foram eventos realizados com o intuito de motivar os alunos a desenvolverem seus potenciais artísticos foram considerados pontos fortes da escola. O que se demonstra com isso é que enquanto instrumento de formação, os serões não tem sido eficientes, mas a oportunidade de se trabalhar o lado criativo é considerada importante para os alunos:

> *Discussão sobre pontos fortes da escola:*
>
> Os serões culturais, é para passar a parte de cultura, é um ponto onde os alunos tentam mostrar os fatores culturais também.

Os alunos falaram sobre o caderno da realidade em dois momentos. Um deles, foi indicando que ele é um instrumento através do qual eles aprendem muito pouco porque ele é apenas "para ter como lembrança depois, de como foi minha convivência na escola".

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Efetivamente, a própria diretora colocou sua dificuldade de fazer entender o uso pedagógico do caderno da realidade e indicou que os alunos o usavam como um diário pessoal em que colocavam até fotos de ídolos. Não sei quanto os monitores estavam podendo contribuir com os alunos para a estruturação de um caderno da realidade de efeito didático, pois mesmo durante minha visita um deles veio me perguntar sobre seu uso, citando o livro que eu havia escrito sobre o assunto, comentando sobre sua dificuldade e a dos outros monitores de trabalhar com esse instrumento. Mesmo assim, o caderno da realidade é um dos itens da avaliação qualitativa feita com os alunos. Não sei quais os critérios usados nessa avaliação, mas pelo que indicam os alunos, eles não estão interligados com a reflexão sobre sua experiência e vivência pedagógica, nem são usados como referencial para o desenvolvimento profissional.

Olhando o conjunto dos instrumentos da pedagogia a partir da perspectiva dos alunos, nota-se que para eles o ponto central que resume a metodologia da escola (ou a pedagogia da alternância) é o aprendizado advindo da relação entre prática e teoria. A aplicação dos instrumentos reforça muito essa relação nessa escola, e o faz de uma forma bastante eficiente porque acaba alinhavando os instrumentos de forma inédita. Além do exemplo da associação de estágios e prática de campo, há o uso da prática de campo como terreno muito bem utilizado pelas aulas práticas e, segundo os alunos, para a conexão com o conteúdo dado nas aulas do currículo técnico. São três instrumentos que utilizam bem a estrutura da fazenda e conseguem fazer dela um bom instrumento pedagógico, além de vitrine para o incentivo à inovação na área produtiva. O mais importante disso tudo é que essa sistemática acaba não só fazendo da integração entre prática e teoria, o processo natural de aprendizado, mas também acaba se tornando o meio através do qual os alunos sentem que estão sendo preparados para seu futuro profissional, por mantê-los sempre lidando com o mundo real do trabalho:

> Os nossos estudos são mais adequados do que os de outras escolas públicas. Lá ele [aluno] não tem o que a gente tem aqui, por exemplo. como ela falou

> que a teoria a gente vai praticar no campo porque a pessoa aqui tem zootecnia e agricultura e lá fora a gente não vê isso, só vê outras matérias: matemática, português e aqui a nossa é mais detalhada.

As visitas de estudos ampliam para o mundo exterior à escola o modelo praticado dentro dela – são oportunidades de conhecer outras experiências, replicando o modo de unir prática e teoria.

Os outros instrumentos da pedagogia já são vistos de forma mais isolada e servem a funções que não só as pedagógicas, como é o caso do projeto profissional como meio de levantamento de fundos de investimento na propriedade, da visita à família como meio de mobilização dos pais, ou da alternância como forma de estar com a família. A perspectiva que os alunos têm dos instrumentos da pedagogia deixa escapar a compreensão do processo pedagógico envolvido na pedagogia da alternância. Essa compreensão, existente para os alunos da Bahia, por exemplo, contribui de forma significativa para se ter uma visão crítica sobre o processo pedagógico da escola e consequentemente compreender como se dá o processo de aprendizado individual. A meu ver, ambos os processos contribuem para se exigir mais da escola ao mesmo tempo em que se desenvolve nos alunos um maior grau de autonomia e responsabilidade pela própria formação. Vê-se que na Bahia, onde estão os alunos que mais entendem sobre a pedagogia e seus instrumentos, a capacidade crítica em relação à pedagogia e ao aprendizado é muito maior e os alunos se sentem muito mais responsáveis pelo seu aprendizado do que nas outras duas escolas. No currículo da escola da Bahia e desta de Pacuí há uma disciplina ao menos com esse intuito de formação dos alunos sobre a pedagogia da alternância. Nessa escola essa disciplina não foi mencionada por ninguém durante as entrevistas e acredito que ela não estivesse sendo ministrada regularmente durante o período de minha visita.

- **Perspectiva dos alunos: a escola**

Durante o trabalho com os alunos dessa escola, notou-se que os alunos vêem a escola como uma instituição da qual suas famílias e eles próprios fazem parte. Os alunos, quando questionados sobre a resolução dos problemas que observam na escola, indicam a participação dos pais e dos alunos nas instâncias decisórias da escola. Mas, não se nota no discurso sobre essa relação a identificação de *ownership* das famílias sobre a escola.

Um dos pontos fortes que os alunos levantaram sobre a escola foi a sua administração. Segundo os alunos, os profissionais da escola são de boa qualidade (formação técnica dos monitores e capacidade administrativa da diretora) e isso, para eles, significa a garantia de uma formação de melhor nível:

> Bom, se nós temos uns bons profissionais que estão trabalhando para nós, isso vai fazer com que nós tenhamos uma boa formação, porque se nós temos profissionais que são ótimos, com certeza cada um vai tentar tirar o máximo de conhecimento daqueles profissionais.

> Bom, a gente tem um ensino aqui tanto na parte teórica como na prática. Se nós temos bons professores, como falaram também, com certeza vai ter bons alunos, a gente vai se formar bons alunos porque nós temos bons profissionais. E, mesmo assim eles ficam aqui no próprio colégio. Se a gente tem dúvida, em qualquer momento a gente pode chegar para eles e dizer: 'Olha, professor, dá para você me explicar sobre isso?'. Então a gente tem essa oportunidade de ter um bom ensino.

Outras características atribuídas aos professores considerados bons pelos alunos são: a capacidade didática, "a metodologia de trabalho dele", diferenciada do professor "que chega aqui e começa a ditar um monte de coisas mas não especifica o trabalho dele, não passa nem um vídeo". Uma das características atribuídas aos profissionais da escola e que reforça o lado positivo visto pelos alunos, é a possibilidade do diálogo entre alunos e equipe da escola. O diálogo, inclusive foi citado como uma das maneiras através das quais os alunos mais

aprendem. A possibilidade de poder trocar informações conversar com os monitores a qualquer momento, segundo os alunos gera aprendizado. Essa é uma abertura que eles consideram um diferencial da escola e que existe em função da convivência:

> Outra coisa é a maneira de chegar no aluno, de tratar o aluno, ter uma boa convivência, educação...
>
> [...] Como ele falou, ser aquela pessoa que tem aquela comunicação, inclusive amor. Se tem alguém conversando, aprender a conversar.
>
> [...] O que existe, eu acho, o que eu sempre percebo é a maneira de convivência totalmente diferente...

Por outro lado, os alunos indicam que há maior facilidade de diálogo com os professores que vêm de fora. Os alunos dizem que parece se sentirem mais à vontade com professores de fora da escola.

Outro elemento que surge a partir da convivência e que os alunos consideram importante para sua formação é a disciplina exigida na escola. Ela é considerada um ponto forte "porque a escola quer que os alunos sejam bastante disciplinados"; "esse ponto é muito forte, a escola é muito rígida nesse ponto disciplinar, o aluno tem que cumprir com as disciplinas da escola". A escola se pauta num regimento escolar elaborado pela associação dos pais em conjunto com monitores e representantes dos alunos. Também na forma de aplicação da disciplina a escola encontrou uma forma criativa de promover espaços de liderança e protagonismo para os jovens. Foi instituído o cargo de monitor disciplinar, para o qual um aluno é eleito como representante do grupo por um ano. Esse aluno tem a responsabilidade de manter a ordem nos alojamentos (uma vez que os monitores não dormem com os alunos), de ajudar a resolver os conflitos dentro do grupo, e de comunicar problemas aos monitores.

Na continuação dessa discussão, os alunos dizem que consideram que isso seja positivo porque eles aprendem a respeitar as diferenças entre as pessoas, a conviver em grupo.

unesp

O que eles acham negativo, no entanto, são as punições dadas quando as regras disciplinares são desrespeitadas. Segundo eles, elas são muito severas e consideradas injustas em alguns casos. Um exemplo de punição é lavar as bandejas das refeições. Segundo eles, essa é uma punição que não ajuda o aluno a se corrigir: "você pode não fazer pelo fato de não querer lavar bandeja...porque se você errou, você não vai errar mais, independente de você lavar bandeja ou não."

Outro ponto levantado sobre a escola se refere a alimentação. Segundo os alunos, ela varia de acordo com os convênios feitos. Se há mais recursos, a alimentação é melhor. A questão da alimentação pareceu ser um ponto importante para os alunos, talvez pela dificuldade de sempre ter uma alimentação suficiente para todos. Pelo que foi dito, os pais tiveram que contribuir com muita farinha de mandioca para que os alunos pudessem ter alimento suficiente em momentos quando faltou o dinheiro do convênio com o Estado. Isso numa escola que consegue produzir 40% do seu consumo alimentar, mais do que as outras duas visitadas. Outro ponto que me chamou a atenção nessa escola é a preocupação dos alunos com a saúde. Segundo eles, a escola está muito pouco estruturada para atender os alunos doentes. Não conta com transporte em caso de emergências, uma farmácia melhor preparada, ou atendimento médico caso necessário.

Ainda no que se refere a elementos ligados à estrutura e processos escolares, os alunos apontaram como ponto fraco o pouco tempo para o lazer e os horários da escola de trabalho exigidos também nos fins de semana.

Ligado à parte educacional, foram levantados cinco pontos de grande relevância para os alunos: a falta dos cursos de informática, considerados essenciais para seu futuro profissional (ligados ao emprego), o pouco material pedagógico e didático disponível na biblioteca, a inexistência de um laboratório de análise técnica, a grande variedade de cursos

unesp

disponibilizados pelas parcerias com órgãos públicos e privados, e o desenvolvimento da responsabilidade.

A escola tem uma sala de informática junto à biblioteca que contava com pelo menos cinco computadores conseguidos com um projeto. Num curto período de tempo, todos os computadores foram danificados e hoje não há mais essa disponibilidade de uso. Apenas os alunos que fizeram o curso de informática podem usar os que ainda funcionam. Segundo o depoimento de um aluno, os monitores têm acesso ao computador em uso, mas aos alunos o uso foi vetado.

O laboratório é também visto como um recurso a mais que ajudaria os alunos a desenvolverem maior competência técnica, "é um sonho que tem aqui na escola", ligado à capacidade de identificação de doenças nas plantas, por exemplo. Só para lembrar, os alunos da escola de Friburgo indicaram ter desenvolvido essa competência através do contato com outros produtores e propriedades, sem terem um laboratório na escola.

O material pedagógico, segundo os alunos é pouco e não atualizado. Os alunos sentem falta desse material para apoiá-los na prática de campo, quando surgem dúvidas que as disciplinas em sala de aula ainda não abordaram. Para os alunos, o fato da escola não estar trabalhando com tecnologia de ponta, acaba fazendo do "material didático" o ponto de apoio que garante a segurança de que está se tendo acesso à informação, a conteúdo atualizado:

> Estive conversando com ele [monitor] a respeito de materiais didáticos, porque é muito pobre aqui a parte das técnicas, e a agricultura não tem quase isso aí [tecnologia], a gente sai perdendo muito porque ao passar a matéria para a gente, ele passou a matéria completa, são coisas que a gente não vai saber, a gente pode ver lá fora depois, mas a gente não vai saber o que é, do que está se tratando porque a gente não teve um conhecimento por falta de material didático.

Mas, por mais que esse material estivesse disponível, os alunos colocam que o uso da biblioteca também fica restringido pela falta de tempo durante a semana. As pesquisas são então feitas nos finais de semana em que eles ficam na escola.

Os cursos que a escola promove em parceria com instituições ligadas ao meio rural foi um item mencionado diversas vezes pelos alunos como sendo um ponto forte da escola. No ano da pesquisa, os alunos disseram ter feito pelo menos cinco cursos diferentes na escola (mecanização agrícola, empreendedorismo, conservação de alimentos, irrigação e drenagem, associativismo). Interessante observar que, para os alunos do Rio de Janeiro, os cursos promovidos pela escola também eram identificados pelos alunos como um ponto central de interesse. O que mais atrai os alunos nesses cursos é a sensação de poder estar em contato com o que há de mais moderno, poder estar atualizado, que é uma das necessidades para se ter sucesso, segundo eles. Ao discutir necessidades com os jovens, percebe-se que estar atualizado traz um componente de segurança para o jovem em relação à sua atuação como profissional. Conhecer vários assuntos, ter um grande leque de informações é uma preocupação que atribula a todos os alunos igualmente nas três escolas.

A convivência na escola sempre vem associada à menção da importância de se viver com pessoas diferentes para o crescimento individual. Também vem associada com a importância de se criar laços de amizade que proporcionam troca de experiências e ajuda mútua. Os alunos sempre comparam a convivência na escola com a convivência familiar:

> Uma coisa que chama atenção também é a maneira como a gente vive aqui com os colegas nas escola. Porque às vezes na casa da gente a gente tem uma relação de convivência diferente da daqui. A integração de convivência com pessoas diferentes das que eu conheço é uma coisa que só leva a gente a crescer; de acordo com a metodologia que a escola vem oferecendo para a gente trabalhar e levar isso para frente, é uma coisa que chama a atenção.

> Quanto à convivência em família é um ponto muito forte porque, nós convivendo aqui com os colegas [...] é muito importante para a gente aprender a se relacionar com as pessoas que não são da minha família.

unesp

Observa-se nesse caso a mesma coisa que nos outros dois: a intensa convivência vivida entre os alunos na escola acaba se tornando uma das vivências pedagógicas mais importantes para eles. Através dela eles começam a perceber a importância da troca de experiências, dos laços de amizade para se conseguir apoio, e também a importância do vínculo social para a projeção do futuro profissional. A construção desses laços é reconhecida pelos próprios alunos como um dos valores que a escola busca instilar através de sua prática pedagógica, principalmente através da divisão do trabalho na escola, e através do comportamento exigido em que se tem que praticar a cooperação, a "humildade", compartilhar o que se tem sempre, cultivar o companheirismo. Todos estes conceitos vêm misturados e integrados ao exercício da convivência na escola:

> *Vocês disseram que a escola ensina a ser mais humilde. Onde é que vocês aprenderam a ser mais humildes?*
>
> É assim, porque a escola trabalha muito nesse negócio de família, como o próprio nome dela já diz. Então eles dizem que a gente tem, ao comer uma coisa, que dividir para todo mundo. Então eu acho que isso é nossa humildade, dividindo as coisas com tudo mundo, compartilhar com todos aqui e tem muita lição de vida aqui. Eu acho que a gente tem muita lição de vida aqui nessa escola.
>
> Mesmo a questão de saúde a gente aprende. Porque a gente mora perto, tem vizinha, adoece, tem gente que nem liga, né, é o vizinho que está doente e pronto. E aqui não. Se alguém adoece a gente tenta ajudar procurando remédio, fala para alguém que ele está doente, via, conversa com a pessoa. É ser humilde com o outro. Às vezes, também quando está precisando, alguém ajuda, é essa a questão de humildade que às vezes a gente não tem nem com os próprios irmãos da gente, na casa da gente. A gente não tem aquilo de emprestar o que é do outro, é aquela briga. E aqui não, a gente tendo amigos assim é o maior jeito de fazer amizade porque a gente está convivendo com aquela pessoas, todos os dias a gente está vendo, sabe o jeito de estar conversando, tem assuntos. A humildade vai começando aí.
>
> É, por exemplo, assim, a gente almoça junto, estuda junto, vai para o campo junto, dorme no mesmo local. Às vezes divide o armário como eu e ela, a gente divide o mesmo armário, então acho que ninguém consegue viver aqui isolado, por mais que tente, não consegue, acho que viver sozinho é muito difícil.
>
> *E é boa essa relação entre vocês?*
>
> É. Umas são boas, como em toda família acontece umas briguinhas assim, mas com o tempo, tudo passa.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Outros valores que a escola tenta passar, além de ser humilde e companheiro, são: preservar as raízes, ser crítico, ser responsável e ser bom profissional.

Os alunos não indicaram especificamente como a escola os prepara para serem bons profissionais quando discutido o assunto de valores. Mas em relação à preservação das raízes, os alunos indicaram que a alternância faz o intercâmbio entre as duas culturas, da casa e da escola, e não deixa que os alunos se distanciem de suas famílias. Ser crítico é um elemento que o grupo colocou, mas não soube dizer como a escola faz isso, porque ao mesmo tempo em que os alunos consideram que estão aprendendo a fazer críticas, dizem que a escola não abre espaço para críticas: "a gente aprende a ser crítico – "aquilo está errado"- mas a gente não pode falar". Perguntei então como eles aprendem a ser críticos e a resposta dada trouxe a mesma ambivalência, mas indicou a convivência como um dos elementos que traz à tona esse exercício:

> Acho que, devido às situações que a gente vê, a gente convive, a gente vê aquela coisa injusta ali, então a gente fala, mas não pode falar muito alto.

A responsabilidade aparece nessa caso com a mesma força e veemência que apareceu no caso da Bahia. É um tema que reaparece espontaneamente em vários momentos do grupo focal. Ela surge não só como um valor da escola, mas também como uma necessidade dos alunos e como um aprendizado que os leva a ser profissionais mais competentes. A responsabilidade é aprendida principalmente através do trabalho de campo. Nessa escola, como o trabalho de campo está fortemente associado aos estágios e a cargos de setores produtivos, ela está fortemente relacionada a capacidade de gerar resultados. Mas tem também contornos da responsabilidade pelo outro:

> Eu acho que na parte de ser mais responsável, como todo mundo fala, ela [escola] passa algumas responsabilidades para nós como estagiar, ser administrador, então a gente tem que ter uma responsabilidade, porque se nós não formos responsáveis, a gente sabe que aquilo vai afetar na gente, na

> nota baixa. Então se a gente tem um setor, a gente tem que ter responsabilidade de fazer com que aquilo dê certo.
>
> Ela [escola] também nos mostra que para sermos uma pessoa de mais responsabilidade, para que ao chegarmos lá fora não tenhamos essa indecisão do que a gente vai desenvolver ou do que vai ser empregado aqui ou que nós aqui estamos aprendendo [...] Ela prepara o aluno aqui para que tenha mais idoneidade do que quando ele chegou aqui. E ele sendo uma pessoa idônea, quando chegar lá fora ele vai ter a responsabilidade de ajudar essas pessoas que não tem esses totais conhecimentos que ele adquiriu para ajudar essas pessoas lá fora.

Segundo os alunos, ao ter responsabilidade se ganha confiança dos outros, segurança e sucesso nos negócios. Mas o principal ganho percebido na realidade de suas famílias é ganhar a confiança da família que em troca, atribui ao aluno responsabilidades também em casa. Um aluno coloca que veio a ter responsabilidade no momento em que teve que "assumir e dar conta" das tarefas que a escola colocou e conclui: "a partir daí, graças a Deus, me sinto hoje um homem bem, bem compromissado com o que estou aprendendo aqui".

- **Perspectiva dos alunos: as mudanças nas famílias e na comunidade**

Ao falarem da relação com a família, os jovens ressaltam elementos que consideram valiosos na relação. Os mais mencionados são a confiança da família, o apoio da família ao aluno e a liberdade de escolha que a família dá em relação à escolha do futuro profissional:

> Com relação ao que a gente pensou aqui: apoio [...]. A família apóia ele, ele tem liberdade, a família dá liberdade para ele, liberdade de escolha, para escolher o que ele acha de melhor.
>
> Ele tem confiança da família porque ele está aqui e a família dele está confiando nele, está acreditando que ele pode se tornar um profissional e mais tarde ajudar a própria família dele lá na propriedade. [...] e apoio. É o que a família dele tanto dá para ele estar aqui estudando quanto ele dá apoio para a família dele com aquilo que está aprendendo.
>
> [...] a confiança é muito importante dentro da família. A família confia na gente, coloca a gente aqui para estudar e tal, e a gente vem através do incentivo, que é uma outra palavra-chave.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

> Nós colocamos aqui a união porque se não há união na família não há como, não tem um entendimento, ou um apoio e a confiança [...]
>
> [...] Quando eu estava lá, a família não tinha muita confiança em mim. A partir que eu vim pra cá ela passou a acreditar porque meu pai viu como funciona essa escola, então já passou a colocar responsabilidade na minha mão e isso é muito importante para mim.

Quando se pergunta aos alunos quais os aprendizados que eles tiveram com sua família, 17 dos 31 alunos colocaram que a família os ensinou a ser mais responsáveis.

Tabela 75 – Perspectiva dos Alunos: aprendizados dos filhos com seus pais

APRENDIZADO PAI PARA FILHO	
SER MAIS RESPONSÁVEL	17
TRABALHAR	3
SER MAIS CONFIANTE	3
NÃO RESPONDEU	3
A BUSCAR MEU OBJETIVO	2
VIVER EM COMUNIDADE	1
EXPERIÊNCIA DE CONVIVÊNCIA, TRABALHO E DIFICULDADES	1
ESCOLHER A ÁREA DA ROÇA	1
PLANEJAR AS ATIVIDADES COM A FAMÍLIA	1
QUE TRABALHAR DE FORMA CORRETA É O CAMINHO PARA O SUCESSO	1
SER PERSISTENTE	1
SABER ESCOLHER O QUE QUER	1
AGIR COMO ADULTO	1
PROCURAR UMA VIDA MELHOR	1
GOSTAR MAIS DA MINHA FAMÍLIA	1
AJUDAR A FAMÍLIA	1
AJUDAR OUTRAS PESSOAS	1
NENHUM	1

Em suas propriedades, 17 de 31 alunos indicou não ter responsabilidades definidas. Nove alunos entendem que sua responsabilidade é passar para os pais aquilo que aprendem na escola. Os alunos não indicaram como é feita a passagem desse conhecimento adquirido na escola para a família. Os outros têm responsabilidades no trabalho conjunto e dois indicaram ser responsáveis pela propriedade como um todo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Tabela 63: Alunos de Pacuí: responsabilidades atribuídas no trabalho familiar

RESPONSABILIDADES DOS ALUNOS NA FAMÍLIA	
PASSAR O QUE APRENDE	9
NENHUMA	17
TRABALHAR NO PLANTIO E NA AGRICULTURA	3
ADMINISTRAR A PROPRIEDADE	5
NÃO RESPONDEU	1

Vinte alunos indicam terem sido implantadas mudanças na produção da propriedade como produto de sua influência sobre a família. Das mudanças implantadas nas famílias, 41% são de ordem técnica, ligadas principalmente à agricultura e ao uso de novas tecnologias de plantio. A mesma porcentagem aplica-se às mudanças observadas na família. Dois alunos indicaram mudanças relacionadas à preservação do meio ambiente e três alunos não especificaram exatamente qual o tipo de mudança no trabalho que houve na propriedade. Os seis alunos que indicaram não ter havido nenhuma mudança em sua propriedade são do segundo ano. Já os alunos que mencionaram mudanças ligadas a planejamento da produção e implantação de projetos na propriedade são do terceiro ano.

Tabela 64: Alunos de Pacuí: mudanças observadas na família familiar

MUDANÇAS OBSERVADAS NA FAMÍLIA	
NENHUMA	6
NÃO RESPONDEU	1
REFERÊNCIA À ADOÇÃO DE NOVAS TÉCNICAS/TECNOLOGIA	**16**
USO DE OUTRAS TÉCNICAS DE PLANTIO	6
MAIOR DIVERSIDADE DE PRODUÇÃO	3
MAIOR USO DE TÉCNICAS NA PROPRIEDADE	3
MUDOU O MÉTODO DE PLANTAR, COLHER	1
COMEÇOU A MARCAR ÁREA PARA PLANTIOS E CONTROLAR SEMENTES	1
USO DE MELHORES TÉCNICAS DE MANEJO DO SOLO	2
REFERÊNCIA A MODO DE TRABALHAR/ADMINISTRAR	**5**
MELHORIA DA PROPRIEDADE	1
A MANEIRA DE DESENVOLVER OS TRABALHOS NA PROPRIEDADE	3
COMEÇOU A FAZER PLANEJAMENTO	1
REFERÊNCIA A BENEFÍCIOS/MUDANÇAS NA FAMÍLIA	**16**
ALUNO TEM MAIS LIBERDADE PARA INTRODUZIR NOVAS TÉCNICAS AGRÍCOLAS NA PROPRIEDADE	1
FAMÍLIA FICOU MAIS UNIDA	1
MAIOR INCENTIVO PARA A FAMÍLIA	1
MAIS CARINHO DA FAMÍLIA	1
FAMÍLIA ATRIBUIU MAIS RESPONSABILIDADES PARA ALUNO	3
MAIOR CONHECIMENTO PARA A FAMÍLIA	3
PAIS ACEITAM OPINIÃO DE FILHOS	3
MAIS DIÁLOGO NA FAMÍLIA	2

unesp

MUDOU A ALIMENTAÇÃO COM PLANTIO DE HORTA FAMILIAR	1
REFERÊNCIA À PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	**2**
PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE COM CULTIVO E EXTRAÇÃO DE PRODUTO DA	1
MAIOR CONTROLE NA DESTRUIÇÃO DA FLORESTA	1

Quando perguntados sobre quais as coisas que ensinaram a suas famílias, 81% dos alunos indicam sua influência na adoção de novas técnicas, principalmente de plantio, na propriedade familiar. Dois alunos referiram-se a mudanças de ordem gerencial e outros dois a mudanças de comportamento.

Tabela 76 – Alunos da EFA do Pacuí: Resumo grupo focal com 2°. e 3°. ano sobre relação com família

APRENDIZAGEM DE FILHO PARA PAI	
NÃO RESPONDEU	5
NENHUM	3
REFERÊNCIA À ADOÇÃO DE NOVAS TÉCNICAS/TECNOLOGIA	**27**
TÉCNICAS DE PLANTIO	9
TÉCNICAS APRENDIDAS NA ESCOLA	6
MANEJO DO SOLO	2
PLANTIO DIVERSIFICADO	2
LIDAR COM A CRIAÇÃO	2
MELHORAR AS TÉCNICAS DE PRODUÇÃO QUE TINHAM	1
ESCOLHER MUDAS E SEMENTES SADIAS	1
MELHORAMENTO DE MUDAS	1
CONFIAR EM NOVAS TÉCNICAS DE TRABALHO	1
PLANTIO DE HORTALIÇAS PARA MELHORAR SAÚDE	1
TER CUIDADO COM A JARDINAGEM	1
REFERÊNCIA A MODO DE TRABALHAR/ADMINISTRAR	**2**
MANEIRAS DE ADMINISTRAR NA PROPRIEDADE	1
PLANEJAR	1
REFERÊNCIA A BENEFÍCIOS/MUDANÇAS NA FAMÍLIA	**2**
TER MAIS CONFIANÇA NO ALUNO	1
SER MAIS PACIENTE	1

O fato de sua família não usar qualquer instrumento de gerência da propriedade foi indicado por 65% dos alunos. A distribuição de tarefas poderia ser considerada um instrumento de gerência, na medida em que são avaliados os recursos humanos disponíveis e feita a distribuição em função dessa análise, o que não é o caso. O planejamento e gerenciamento, assim como a elaboração de projeto, são elementos trazidos pelos alunos do terceiro ano.

unesp

Tabela 66 – Alunos da EFA do Pacuí: Uso de instrumentos de gerenciamento da propriedade

USO DE INSTRUMENTOS DE GERENCIAMENTO DA PROPRIEDADE	
NENHUM	21
DISTRIBUIÇÃO DE TAREFAS NA FAMÍLIA	3
PLANEJAMENTO E GERENCIAMENTO (UM FAZ PLANEJAMENTO SEMESTRAL)	2
PLANEJA E ANOTA TODOS OS GASTOS COM PLANTIOS	1
PLANEJAMENTO DO TRABALHO DA SEMANA	1
PLANEJAMENTO E CONTROLE DA PRODUÇÃO	1
FAZ PROJETO	1
CONTROLE DE ÁREAS DERRUBADAS	1
MANEJO PLANEJADOS DOS AÇAIZAIS	1
NÃO RESPONDEU	2

A alternância em casa foi o instrumento mencionado pelos alunos como sendo aquele que contribui para que o aluno consiga ajudar a família a implantar mudanças na propriedade. Os alunos não mencionaram como fazem esse trabalho junto a suas famílias, mas indicaram que o fato de poderem estar em casa trabalhando com elas é o meio principal de mudança. Os alunos do terceiro ano indicaram que a implantação do projeto profissional em sua propriedade contribui para que se consiga inovar na propriedade familiar. O projeto acaba sendo a vitrine para exemplificar para a família e para a comunidade as possibilidades advindas da tecnologia e da inovação:

> *De que jeito a escola se envolve com a família de vocês?*
> No caso da minha família, é através de projetos.

> *Discussão sobre o trabalho com a comunidade (terceiro ano)*
> Eu coloquei a disponibilidade de ficar em casa, porque as pessoas, é aquela questão, não têm aquela confiança no que a gente está falando. Eu acho que eles não acreditam, às vezes, precisa de uma pessoa de fora [...], aí o que eu quero fazer? Quero fazer o meu projeto, colocar em prática o meu projeto, que é para mostra para eles a realidade, que é para conscientizar eles, para eles saberem distinguir aquilo que eu estou falando e a maneira correta de fazer.
> Quando dá certo, quando eles olham e não acreditam, a gente precisa mostrar para eles, para eles verem, a gente mostrar para eles que deu certo.

Segundo os alunos, a maioria dos pais gostaria que eles tivessem um emprego (10 entre 31 alunos mencionaram ser esse o desejo de seus pais). Ter concluído os estudos

(supõem-se que seja o ensino médio em curso) é o segundo fator que os pais mais querem para seus filhos. Outro dado específicos sobre os desejo dos pais é de que seus filhos ajudem a família. Não se pode saber quantos pais gostariam que os filhos permanecessem no meio rural ou continuassem a trabalhar na propriedade junto com eles. A menção de querer que tenham uma vida melhor que a deles, quando analisada no relato das famílias, indica o desejo de uma alternativa que não a vida na propriedade rural, mas aqui não se pode afirmar o significado de "ter uma vida melhor" que a dos pais.

Tabela 77 – Alunos do Pacuí (2°. e 3°. ano): Futuro desejado pelos pais

FUTURO DESEJADO PELOS PAIS	
FILHO/A CONSIGA UM BOM EMPREGO	10
FILHO/A SE FORME	9
FILHO/A SEJA BEM SUCEDIDO	4
FILHO/A AJUDE A FAMÍLIA	3
FILHO/A TENHA UMA VIDA MELHOR QUE A DELES	3
FILHO/A SEJA O QUE ESCOLHER	3
FILHO/A SEJA UM BOM PROFISSIONAL	3
FILHO/A ALCANCE A META QUE COLOCOU PARA SI	2
FILHO/A SEJA FELIZ	2
FILHO/A AJUDE A COMUNIDADE	1
FILHO/A SEJA INDEPENDENTE	1
FILHO/A SEJA UM EXEMPLO DE PESSOA CAPAZ DE MUDAR O ESTADO	1
FILHO/A SEJA UM CIDADÃO COERENTE	1
FILHO/A FAÇA FACULDADE	1
FILHO/A VIVA NA ZONA RURAL	1
FILHO/A SEJA ENGENHEIRO AGRÔNOMO	1
TOTAL	*46*

Um total de 77% dos pais participam pouco da escola. Provavelmente a maioria desses pais que participam muito pouco vêm apenas a reuniões da associação, o que justificaria o dado passado pelos monitores de que cerca de 60% dos pais vêm às reuniões da associação. É interessante notar que para os alunos, mesmo sendo esse o caso, essa participação é considerada pequena, provavelmente porque a escola cobra muito mais e eles acreditam que os pais deveriam participar muito mais.

Tabela 32 – Alunos do Pacuí (2º. e 3º. ano): Participação dos pais na escola

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	
NENHUMA	8
POUCO	6
ÀS VEZES	1
MAIS OU MENOS	9
MUITO: PLANTÃO, REUNIÕES, ATIVIDADES, CONSELHO, ATIVIDADES	7
TOTAL	*31*

Pelo relato dos alunos, percebe-se que as comunidades não têm uma imagem clara da escola. Os alunos indicam que a escola é divulgada apenas entre as famílias, não há um trabalho feito junto à comunidade. Para muitas famílias, a rigidez disciplinar e a carga de trabalho da escola são vistas como pontos negativos, para outras, o fato de alunos de sua comunidade terem completado o ensino médio é visto como um ponto positivo, mesmo que esses alunos não estejam mais na comunidade.

Os alunos do segundo ano disseram que não fizeram nenhum trabalho junto a suas comunidades. Dentre os oito alunos do terceiro ano, cinco indicaram ter feito trabalho junto à comunidade. Esses trabalhos foram de ajuda na propriedade de outras pessoas do tipo: poda de plantas, planejamento de plantio, adubação, castração de animais, planejamento de horta de uma escola da comunidade e assistência técnica para criação e controle de produção.

- **A perspectiva dos pais**

Na região do Pacuí foram visitadas seis famílias ligadas à escola. Todos os pais entrevistados participam dela ativamente. Um deles é tesoureiro e o outro faz parte do conselho da associação, e por serem famílias que vivem relativamente próximas à escola (no máximo uma hora de distância de carro), por mais que não houvesse alternância, essas famílias contam com a presença de seus filhos nas propriedades quase todos os fins de semana do ano, o que os diferencia da experiência daqueles que só estão com suas famílias no período

de alternância feito (duas anuais). Essa relação mais estreita com os filhos demonstra a importância da alternância em casa para os resultados conseguidos com o processo educacional da pedagogia: as famílias estão mais próximas à escola, há mudanças na propriedade, os pais conseguem acompanhar as mudanças ocorridas com seus filhos, e compreendem o processo educacional. Por outro lado, não se pode chamar este período em casa de alternância porque ele não foi planejado pedagogicamente. Conseqüentemente o aprendizado que houver não é sistematizado e deixa-se de usar os instrumentos adequadamente, a exemplo do plano de estudo. Também em função dessa convivência, torna-se possível que esses alunos tenham – diferentemente da maioria – responsabilidades atribuídas a eles em suas propriedades. Os alunos filhos dos pais entrevistados têm responsabilidades que vão desde o trabalho na roça, em pé de igualdade com os pais, até a tomada de decisão sobre a organização da parte produtiva, caso de uma das famílias:

> A responsabilidades deles é comigo e com a velha ali. Nós já tivemos por eles, hoje eles têm por nós. Eu tomo conta, mas tudo é, como se diz, por conta deles.
>
> A responsabilidade dela, quando ela chega, é olhar nas plantas, adubar, eles que sabem, que a gente não sabe, a gente não tem experiência, eles estão estudando para aprender, aí eles chegam, vão pra lá, adubam as plantas, eles fazem aquela...como é, que corta as plantas?...aí o jeito como eles aprende lá eles fazem aqui quando eles chegam.
>
> O mesmo trabalho que nós temos. Quando a gente não está, que a gente sai ele fica tomando a mesma posição, é o mesmo trabalho, a responsabilidade que a gente tem ele também tem, é a confiança, porque a gente confia muito nele, confia muito no trabalho dele.

As razões pelas quais essas famílias optaram por colocar seus filhos nessa escola – mesmo tendo uma escola de ensino médio na região – foram as seguintes:

Tabela 67- Pais da EFA do Pacuí: razões pelas quais filhos foram estudar na EFA

FILHO QUIS	3
POR CONSIDERAREM A ESCOLA MELHOR DO QUE A OUTRA OPÇÃO (MESMO CUSTANDO MAIS)	3
CONSIDEROU O QUE FOI DITO POR OUTRAS PESSOAS QUE CONHECIAM A ESCOLA	2
CONSIDERA ESSA UMA ESCOLA PARA OS FILHOS DOS AGRICULTORES	2
POR ACHAR A ESCOLA ADEQUADA À VOCAÇÃO DO FILHO	1
ESCOLA ENSINA A PRÁTICA E O CONHECIMENTO	1
ESCOLA TEM INTERESSE QUE O PAI ESTEJA PRESENTE	1

FACILIDADE DE ACOMPANHAR O ALUNO	1
O ALUNO FICA PERTO DA FAMÍLIA	1
TUDO QUE ACONTECE NA ESCOLA É COMUNICADO À FAMÍLIA	1

Mais uma vez observa-se que dada a opção, os pais preferem colocar seus filhos em uma escola que respeite e valorize a sua identidade – seja de agricultor ou de pai interessado em estar próximo ao filho. A informação passada por conhecidos confiáveis sobre a escola é um grande auxiliador na mobilização dos pais. Uma outra vantagem considerada é a de dar ao menos uma perspectiva a mais de futuro profissional e essa possibilidade transforma-se em expectativas apoiadas na escola: que eles sejam alguma coisa na vida, que eles tenham sua propriedade, que eles tenham um emprego e ganhem mais dinheiro e então ajudem a família, e que tenham um futuro menos sofrido que o deles.

Mas, além dessas expectativas, três dos pais dizem esperar que a influência do filho na propriedade se traduza em melhorias no plantio, na produção. Quatro dos seis pais esperam que seus filhos contribuam para o desenvolvimento de suas propriedades no futuro.

Essas expectativas confirmam-se no ideal de futuro que têm para seus filhos. Três pais falam que gostariam que os filhos tivessem um futuro melhor que o deles, com melhores condições financeiras, com condições de trabalho menos sofridas. Três pais dizem que gostariam que seus filhos trabalhassem na propriedade da família e dois gostariam que seus filhos exercessem a profissão de técnico agrícola e agrônomo. Eles acreditam que a escola tem contribuído para que cheguem a esse futuro, na medida em que estudam práticas diferentes, fazem a junção entre trabalho e conhecimento, colocando em prática com os pais aquilo que aprendem. É interessante ver que para os pais o eixo do aprendizado de seus filhos é o mesmo percebido pelos alunos: a integração entre teoria e prática.

Cinco dos seis pais se consideram muito satisfeitos com a escola e atribuem essa satisfação ao aprendizado social dos filhos, ao desenvolvimento de sua capacidade de trabalho

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

junto aos pais, por se sentirem donos da escola, por ser um ensino "forte", de qualidade e por verem que os filhos se sentem felizes na escola. O pai que se considera satisfeito com a escola diz que uma de suas preocupações é com a sua dificuldade de colaborar com dinheiro, o que compromete a alimentação dos alunos:

> Lá as pessoas aprendem como viver com as pessoas, o filho muda muito, aprende a conversar, respeitar, ensinam a viver.
>
> Tô vendo os exemplos de lá pros meus filhos, o desenvolvimento do trabalho deles junto com a gente.
>
> A escola é nossa, a gente pode dar as idéias da gente, a gente é dono. Mas nem tudo depende da gente, falta comida...
>
> Meus filhos se sentem felizes lá, a diretora é uma segunda mãe.

Os pontos fortes que os pais identificam na escola reforçam os elementos colocados para justificar sua satisfação com a escola:

- A escola prepara para o futuro, "para a luta"
- A escola ensina como trabalhar com as plantas
- A escola tem capacidade de abranger muita gente do interior, é competente para isso
- A escola trabalha "nossa realidade"
- O aluno aprende
- A escola trabalha com planta e criação

Três pais trazem o monitor para essa relação de qualidade. Os monitores são considerados pessoas "preparadas para concluir o ensinamento", são "responsáveis pelo filho da gente", e "mostram para os alunos como lidar com as pessoas, saber conversar". Um pai indica que a convivência entre professores e alunos, mediada pela disciplina é um dos pontos importantes para o aprendizado social dos alunos. Um dos pais aponta a importância da participação da família nessa formação: "se os pais colaboram, o filho tem futuro preparado".

Outro pai indica a importância da direção da escola nesse processo, através do diálogo: "a direção conversa com os pais para discutir sobre os alunos [...] então a gente tem aquela liberdade de chegar lá e saber porque aconteceu, porque não aconteceu".

Quando perguntados sobre quais os aprendizados de seus filhos que consideram mais importantes, os pais focam em dois pontos principais: o aprendizado de convívio social e o conhecimento que ganham na escola e trazem para casa.

> O mais importante mesmo é o modo assim, de respeitar as pessoas, de respeitar a família, viver como família mesmo [...] porque para a gente dizer assim, que é uma família [...], mas não tem aquela responsabilidade mesmo como família, entre filhos e pais, isso é uma coisa que deixa a gente muito...como é que se diz, muito feliz. A educação que eles aprendem lá, também não é só na teoria, nem só na prática também, como respeitar o pai e mais, os amigos, os colegas, como viver na sociedade, tudo isso eles aprendem lá junto com os professores, junto com a família.
>
> Para nós, o importante é isso, que ele aprenda a trabalhar e desenvolver para a gente, um pouco mais de incentivo, mas é importante isso, a gente trabalhar direto com isso aí de agricultura mesmo.
>
> É, as idéias deles, como ele aprende lá ele grava no juízo dele para fazer, senta para discutir. Ele chega aqui, se vai fazer um serviço: 'pai, vamos ver como é que a gente vai fazer isso aqui'; 'pai, é pra fazer assim?'; 'pai, nós vamos demarcar desse jeito?'.
>
> É a educação. Assim...você se comunicar com as pessoas como tem o exemplo das meninas, toda as vezes que a gente está passando lá elas falam bom dia, boa tarde, boa noite. Aí a gente fala assim: "esses aí são alunos da escola família". Então a escola família demonstra uma educação muito grande.
>
> Eu acho que é a parte do conhecimento, que ele [filho] diz: 'olha, eu conheci tal coisa. Aí eu vou e faço'. E eu acho que isso é uma coisa muito boa, o conhecimento.

Dois pais não conseguiram dizem qual o modo que os filhos mais aprendem. Os outros quatro voltam ao mesmo ponto que consideram crucial: o trabalho prático, com a realidade deles, o trabalho com diferentes setores:

> Eu acho que é botando em prática o que eles aprendem porque eles vão para a sala de aula para ter teoria e depois eles saem para a prática e na prática eles descobrem que aquilo que eles aprenderam tem vantagem.
>
> Eu acho que ele demonstra para a gente, que desenvolve mais é o plantio, porque ele vem com aquela vontade de ajudar um pouco neste trabalho de plantio, eu acho que ele está aprendendo mais sobre isso.
>
> É tudo, porque cada dia ele está numa área, cada dia está em uma técnica ...

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Foram mencionados três pontos considerados fracos da escola: dois pais mencionaram a dificuldade na relação com o governo (convênio com o Estado) que afeta o pagamento dos monitores e a alimentação dos alunos ; três pais mencionaram a pouca participação das famílias tanto nas atividades da escola como na contribuição com alimentos (um pai acredita que apenas 30% dos pais participa regularmente); e dois pais mencionaram o horário muito carregado da escola, com excesso de aulas e trabalho no fim de semana. Um pai mencionou o fato de não se ter aula de computação.

Cinco pais disseram ter recebido de duas a três visitas por ano de monitores da escola. Um pai disse não lembrar quantas visitas recebeu. Todos são unânimes em afirmar que as visitas os incentivam muito porque os monitores, além de ajudarem com informações técnicas sobre sua produção, animam os pais. Três pais disseram que se esforçam mais no trabalho na propriedade para mostrar aos monitores. Note-se que *os pais* são os que se esforçam. Não houve menção ao esforço dos filhos nesse caso. Isso é fato inédito no que se refere à visitas dos monitores. Apenas um pai disse que os monitores vão à propriedade para ver o que *os filhos* estão fazendo. É muito interessante que no caso dessa escola ficou muito explícito o caráter da visita dos monitores ser percebida pelos pais como uma visita à família e não ao aluno. São os pais que se sentem visitados, que têm que dar um retorno aos monitores e que recebem diretamente o benefício da visita. Isso por um lado é muito interessante, porque funciona como um apoio e um fator de mobilização das famílias para aproximação da escola. Por outro, indica o desconhecimento da função pedagógica das visitas, é o apoio técnico que sobressai. Provavelmente a postura dos monitores (ou o fato deles visitarem as famílias quando os alunos não estão, como foi indicado no grupo foco com os alunos) é o que ajuda os pais a terem essa imagem. Não há nada de negativo nisso, pelo contrário, indica uma relação mais próxima entre escola e comunidade bastante desejável. Mas, como em outros casos, é

unesp

um instrumento da pedagogia que fica subutilizado porque não se consegue fazer dessa experiência um meio de detonar o processo do ciclo de aprendizagem experiencial em que os jovens (e suas famílias, eventualmente!) reflitam sobre aquilo que está sendo feito na propriedade, extraiam dessa realidade circunstancial conceitos teóricos comparados com dados e informações concretas para então planejar intervenções no meio. Prova de que isso não é feito é que os alunos não mencionaram nunca o que é feito com as observações que os monitores fazem das visitas. Os pais as vêem como uma ajuda, mas as intervenções dos monitores servem como pontos de reflexão e mudança? Receio que não, embora diga isso baseada na crença de que se esse processo estivesse tendo lugar ele teria um potencial de mobilização forte demais para que os pais o deixassem de mencionar. Também estaria presente nas respostas sobre as mudanças realizadas na propriedade como resultado da influência da escola, o que não aconteceu.

> Para nós é importante porque eles vêm olhar a área da gente, as plantas, aí eles vêem como é que está, se está bem, se não. Sempre anima mais a gente para a gente continuar. Aí através dessas visitas eles descobrem na própria família se a família, por exemplo, está dando valor para o filho, se não, se quer mesmo ver um futuro dos filhos. Eles sempre vindo a gente se sente feliz deles estarem junto, porque às vezes eles dão mais ou menos um exemplo pra gente que está podendo ter um trabalho melhor. Às vezes eles não dizem para a gente mesmo, ele fala para outras pessoas que a gente está tendo um bom trabalho e isso deixa a gente muito feliz, porque se eles não vierem olhar aqui, eles não sabem como é que está, isso aí é importante.
>
> Ela é boa porque ela incentiva a gente e [a gente] se força mesmo, porque se o cara não faz nada, vem visita, chega e não tem nada, aí fica difícil, a gente sempre se esforça um pouco para mostrar pra eles...
>
> Eles [monitores que fazem a visita] conversam com a gente, eles nos dão orientação de como a gente deve cuidar das plantas, como a gente deve fazer e cuidar. Ainda mais numa época dessas, elas morrem mesmo e eles explicam tudo, como deve ser feito o trabalho, como não deve, eu acho uma coisa muito bacana mesmo, muito bom.

A maioria das mudanças identificadas pelas famílias entrevistadas foi na inovação de tecnologia e na implantação de novas economias. Todas as famílias entrevistadas investiram em pelo menos uma nova economia em sua propriedade. Dois pais mencionaram diretamente a perspectiva de lucro advinda dessas melhorias. Também foram reconhecidas por quatro pais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mudanças positivas na relação com seus filhos. No que se refere a processos de gerenciamento, dois pais indicaram: uma maior preocupação com a organização da propriedade, a preocupação de anotar o que gasta e produz e a preocupação em dividir o trabalho sempre.

> *Na sua família mudou alguma coisa quando os meninos começaram a ir para a escola?*
>
> Mudou sim. Mudou assim no caso das granjas, dos plantios, que nós já fizemos, nós já temos tirado algum futurozinho, pelo menos: banana, cupu [cupuaçu], maracujá, abacaxi. E isso há muito tempo que a gente queria comer e a gente tinha que comprar. E agora não, agora a gente já tem o alimento da gente, até vende um pouco, vêm os clientes, vende, dá também. É uma coisa que a gente já está tendo resultado. [...] Aí isso ajuda muito nas despesas da gente. Às vezes a gente, por exemplo, acaba um açúcar, acaba um café, a gente já tem aquele dinheirinho daquela banana que vendeu, daquele cupu, aí vai e compra aquela coisa que precisa.
>
> A mudança que eu vejo assim é em torno do serviço. Porque o homem sempre tocou serviço de roça, toda a vida, mas sempre foi do jeitão dele, do jeito que ele pensava. Depois que os meninos começaram a estudar nessa escola aí, ele sempre foi, mesmo com a cabeça dele, foi aceitando as idéias dos meninos e o serviço sempre está mudando.
>
> Antes a gente tinha umas plantas, mas só que as plantas que a gente plantou a gente não sabia bem, aí morreu tudo. Só cavava aquele buraquinho que desse para meter o pé da planta. Não é assim não. Daí eles foram pra lá, aí eles aprenderam lá e vieram ensinar para a gente, trabalhar com a gente. Já tem agora umas plantas lá no terreno. Como eu disse, eu gostei muito dos meus filhos estarem estudando nessa escola, quem dera se todos os meus filhos estivessem estudando nessa escola, porque por mim [...] Sempre eu digo: essa escola é uma escola tão boa que os filhos da gente não vão aprender só a ler e escrever, eles aprendem tudo que é de bom. Eu digo, no tempo que eu estudei era só leitura que a gente aprendia e agora essa escola, como a mulher falou lá, essa escola aí foi uma estrela que brilhou na nossa frente porque o aluno que vai para lá sai formado de tudo mesmo; é ler, é escrever, é como plantar, é como criar. Então por isso que eu me sinto muito feliz aí nisso em um todo.

Um pai disse que melhorou o diálogo com o filho e que o filho se tornou mais "asseado na casa", outro que o filho mudou o comportamento dentro de casa porque na escola "porque lá não tem isso, não, cada dia tem um que vai para a cozinha, então tudo isso muda".

Tabela 68- Pais da EFA do Pacuí: referência à implantação de técnicas/tecnologias

REFERÊNCIA À IMPLANTAÇÃO DE TÉCNICAS/TECNOLOGIA	
USO DE ADUBO	3
USO DE COBERTURA SECA	2
DISTANCIAMENTO/ ESPAÇAMENTO CORRETO NO PLANTIO	2
PLANTIO CONSORCIADO	2
PLANTAÇÃO DE HORTA	2
TÉCNICAS DE PLANTIO	2
COMPOSTAGEM DO LIXO	1
FEITIO DE CARREIRAS E BALIZAMENTO NO PLANTIO	1
APRENDEU A IDENTIFICAR DOENÇAS NAS PLANTAS	1
IMPLANTAÇÃO DE SISTEMA DE IRRIGAÇÃO	1
REFERÊNCIA A IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA ECONOMIA	
INTRODUÇÃO DE PLANTIO DE FRUTÍFERAS (BANANA, CACAU, MARACUJÁ, GRAVIOLA,CÔCO, MURUCI, ABACAXI)	3
DIMINUIU PLANTIO DE MANDIOCA	1
CRIAÇÃO DE PEIXE	1
PROJEÇÃO DE MAIOR LUCRO EM POUCO TEMPO	1
CRIAÇÃO DE GALINHAS	1
CRIAÇÃO DE BÚFALOS	1
PLANTIO DE MUDAS EM PARCERIA COM A ESCOLA	1
REFERÊNCIA A IMPLANTAÇÃO DE NOVOS SISTEMAS DE GERÊNCIA/ADMINISTRAÇÃO	
MAIOR PREOCUPAÇÃO DO PAI COM PLANEJAMENTO DE MELHORIAS	1
FAZ ANOTAÇÕES	1
REFORÇOU O COSTUME DE DIVIDIR O TRABALHO	1
REFERÊNCIA A MUDANÇAS NA RELAÇÃO COM FILHO	
MAIOR CONFIANÇA NO CONHECIMENTO DO FILHO	1
FILHOS DÃO IDÉIAS QUE AJUDAM MUITO	1
HÁ MAIS DIÁLOGO COM FILHO	1
FILHO FAZ SERVIÇOS DOMÉSTICOS (LAVA ROUPA, COZINHA)	1
REFERÊNCIA A CUIDADO COM MEIO AMBIENTE	
NÃO ROÇAR PERTO DO IGARAPÉ	1
PRESERVAÇÃO DO SOLO COM IGARAPÉ	1
NÃO DERRUBA MAIS A MATA	1

Todos os pais entrevistados dizem ter aprendido com seus filhos alguma coisa relacionada `a agricultura e repetem muitos dos itens que foram falados na parte sobre mudanças na família. Quando perguntados sobre o que têm ensinado a seus filhos, os pais falam sobre religiosidade, humildade, participação ativa na comunidade, a importância da educação e de ser educado e o respeito aos outros.

Quando perguntados se acham que a escola influenciou mudanças na comunidade, três pais disseram que nada mudou em sua comunidade. Dois destes disseram que sua comunidade não valoriza a escola. Um deles diz que seria preciso se fazer uma divulgação para melhorar a

imagem da escola perante a comunidade. Os três pais que disseram ter havido mudanças em sua comunidade por influência dos alunos da escola, falam sobre o aparecimento de hortas, criações diversas e plantios diversificados. Um pai disse que foi feito um plano de estudo sobre lixo e foram cavadas fossas na comunidade (provavelmente por alunos do ensino fundamental). Esse mesmo pai diz que hoje os alunos são chamados para ajudar e ensinar pessoas da comunidade em suas propriedades. O caminho de inserção desses alunos na vida comunitária é através da igreja em um caso mencionado e nos outros através do conselho da comunidade, organização informal que parece ser comum naquelas comunidades.

Em resumo, temos que no caso dessa escola e suas famílias, tem-se alterações tecnológicas, introdução de diversidade de culturas, uso de tecnologias que ajudam a preservação do meio. Essas alterações sugerem benefícios financeiros quase que imediatos para as famílias. Não se mencionou diretamente o aumento de produtividade, mas em alguns casos ela está implícita, como na adoção de rotação de área para plantio da mandioca.

- **A perspectiva dos ex-alunos**

Dos três ex-alunos, dois têm muito contato com a escola: um porque é o técnico responsável pela prática de campo, atuando junto aos alunos e o outro é o responsável por uma aluna, sua esposa, e portanto faz parte da associação e participa ativamente das atividades da escola. A terceira ex-aluna diz estar afastada da escola, embora tenha sido muito atuante na associação no passado.

As grandes satisfações destes ex-alunos hoje são muito semelhantes às aspirações dos alunos entrevistados: de estar formado, de ter entrado na universidade, de poder ajudar a família com seus conhecimentos, de poder ajudar a comunidade e de poder trabalhar em sua propriedade. Quando pensam no seu futuro, surgem ideais que repetem as mesmas aspirações

unesp

dos alunos: estes ex-alunos pretendem ainda tornarem-se proprietários autônomos, conseguir ter sua própria casa, ajudar mais a comunidade e entrar para a faculdade. O que se nota aqui é que as necessidades e seus satisfatores se repetem enquanto não são alcançadas. Por um lado isso reafirma quais as necessidades desse grupo formado por alunos e ex-alunos dessas comunidades, por outro mostra que satisfazê-las leva um certo tempo, mas que algumas já foram satisfeitas.

Ainda comparando aos alunos, o que estes ex-alunos consideram ser seus maiores aprendizados são os mesmos que os alunos mais valorizam na escola: o aprendizado técnico e humano obtido na relação com os outros, a possibilidade de trabalhar com diversos tipos de produção.

As aulas práticas, a convivência com a família, os estágios, a prática de campo são os meios considerados mais eficientes para o aprendizado. São os mesmos valorizados pelos alunos entrevistados. Muito interessante notar que nenhum dos três mencionou o projeto profissional como meio de aprendizado, embora dois deles tenham afirmado estar dando continuidade ao que iniciaram durante o período escolar. Isso reforça a minha hipótese de que ele não é visto como instrumento de aprendizagem. Com relação à alternância, ela também era de cinqüenta dias, mas estes ex-alunos voltavam para casa semanalmente e os três indicam a importância dessa convivência, por menos duradoura que fosse (às vezes iam para só ficar um dia com a família), foi importante para a convivência com a família e para o desenvolvimento da relação com a comunidade que os três tinham.

Os ex-alunos dizem que uma vez fora da escola, aprenderam a se relacionar mais com outras pessoas para conversar sobre agricultura (porque passavam muito tempo na escola e não tinham essa oportunidade), e coisas que julgavam saber porque tinham aprendido em sala de aula, descobriram não saber na prática porque não tiveram oportunidade de treinar no período em que estavam na escola (ex. Castração de cavalos).

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os pontos fortes da escola para os ex-alunos são: a mobilização de esforços que a escola (associação e funcionários) faz para ser uma das melhores e poder estar inovando sempre (apoiando-se sempre em parcerias); a preocupação da escola em "transformar a mentalidade dos pais nas reuniões"; a valorização da propriedade dos alunos; o uso do trabalho em grupo, do trabalho com a família, da troca de experiências; e o trabalho fortemente centrado na prática agropecuária.

Os pontos fracos são a fragilidade da estrutura financeira da escola (ter que depender do Estado, por exemplo), o pouco contato com os conhecimentos da pedagogia da alternância, a mudança constante de monitores, o trabalho ainda incipiente da associação e a mentalidade ainda vigente de que se precisa buscar um emprego ao invés de ser realmente um empreendedor.

Em suas propriedades, os ex-alunos conseguiram implantar as seguintes mudanças:

Tabela 69- Ex-alunos da EFA do Pacuí: mudanças implantadas na propriedade//família

REFERÊNCIA À IMPLANTAÇÃO DE TÉCNICAS/ TECNOLOGIA	
UTILIZAÇÃO DE MATÉRIA ORGÂNICA COMO ADUBO	1
IMPLANTAÇÃO DE POMAR EM ANDARES	1
ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO	1
ESPAÇAMENTO CORRETO NO PLANTIO	1
IMPLANTAÇÃO DE SISTEMA DE IRRIGAÇÃO	1
PLANTIO DE FRUTÍFERAS EM CONSÓRCIO COM A MANDIOCA	1
PLANTIO DE MANDIOCA CONSORCIADA	1
APROVEITAMENTO DO ADUBO DE AVES	1
PLANTIO DE CAPIM	1
MANEJO DO AÇAIZAL	1
REFERÊNCIA À IMPLANTAÇÃO DE NOVA ECONOMIA	
PRODUÇÃO DE POLPA	2
CRIAÇÃO DE AVES	2
CRIAÇÃO DE BOVINOS	1
CRIAÇÃO DE PEIXES	1
IMPLANTAÇÃO DE HORTA	1
PLANTIO DE FRUTÍFERAS	1
REFERÊNCIA A IMPLANTAÇÃO DE SISTEMAS DE ADMINISTRAÇÃO/GERÊNCIA	
INÍCIO DE INVESTIMENTOS NA PROPRIEDADE	1
PREOCUPAÇÃO COM PRODUTIVIDADE	1
ANOTAÇÃO DOS GASTOS E CONTROLES	1
DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES	1
DEFINIÇÃO DOS PASSOS PARA SE CHEGAR A OBJETIVOS	1
CONTINUIDADE NO PROJETO PROFISSIONAL DE PRODUÇÃO DE POLPA	1
REFERÊNCIA A MUDANÇAS NA RELAÇÃO COM FAMÍLIA	

ÚNICO FILHO QUE CONSEGUE HOJE CONVERSAR COM O PAI SOBRE A PROPRIEDADE	1
PAIS PERGUNTAM MUITO MAIS PARA FILHO SOBRE ASPECTOS DA PROPRIEDADE	1

- **A perspectiva dos monitores**

O grupo focal teve momentos com uma participação flutuante dos monitores. Como todos os monitores atendem também o ensino fundamental, havia uma certa dificuldade de separar sua experiência deste grupo com a dos alunos do ensino médio. Em alguns momentos, portanto, exemplos de sua experiência com o ensino fundamental foram utilizadas. Um exemplo é o de plano de estudo. Observou-se aqui a mesma tendência dos monitores na Bahia, de falar sobre a pedagogia da alternância ou sobre os objetivos da escola de forma muito generalizada. Ao pedir detalhes e exemplos eu percebia um certo incômodo dos monitores, como se fossem obrigados a repetir o óbvio. Mas tanto os exemplos dados como a tentativa de aprofundar certos assuntos sobre a pedagogia careciam de uma reflexão sobre dados sistematizados ou sobre a teorização da experiência pedagógica ao longo do tempo.

Segundo os monitores, o objetivo da escola é "formar esse aluno em técnico agrícola, mas que ele volte para o seu terreno, a sua comunidade e desenvolva, porque a maioria tem [terra]." Outros elementos que aparecem na identificação desse objetivo são: a melhoria da qualidade de vida da família e da comunidade, a formação de um cidadão, o desenvolvimento da capacidade de conviver em sociedade e a fixação do homem no campo, a formação do aluno como líder de sua comunidade. Em outros momentos da entrevista, os monitores também disseram que um dos objetivos é que os alunos consigam entrar na universidade e conseguir um emprego ligado à área rural que o ajude a se manter no campo. É interessante como essas duas últimas possibilidades – que estão refletidas nos ideais de futuro dos alunos – entram e saem do discurso dos monitores, indicando uma dúvida (ainda pouco elaborada e expressa como tal) sobre como se integrar o objetivo da escola às necessidades dos alunos. A

citação a seguir demonstra bem essa dubiedade, a meu ver fruto da ausência de uma discussão séria e aprofundada, baseada na realidade que os alunos trazem para dentro da escola, sobre os objetivos e metas da escola:

> *Na cabeça de vocês não tem uma distinção, um objetivo maior de formar esse aluno para uma área específica ou fazer faculdade, ou o que vocês querem, como objetivo maior, é que ele fique na zona rural?*
>
> Não, a gente não quer que ele fique lá na zona rural. O objetivo da escola família agrícola, acho o que o próprio nome está falando: família-agrícola, é que ele dê um retorno para a família dele, né? Então se ele vem de uma zona rural e ele tem uma área que ele pode trabalhar, desenvolver aquela área dele, gerar, tirar lucros dali, melhorar a situação da família, da comunidade ali, então acho que esse é o objetivo da escola.
>
> *Esse é o maior?*
>
> Esse é o maior objetivo, no meu ponto de vista.
>
> *É o que guia vocês, é isso que está guiando vocês, que ele [aluno] fique ali, na propriedade?*
>
> Porque tudo o que você faz aqui está diretamente ligado à família, tanto quanto os teus planos de estudo estão todos direcionados à família, à comunidade. Tu vai buscar a realidade do aluno para trabalhar aqui e levar esse aluno a desenvolver aquela família, aquela comunidade...

Ser "empreendedor" é um objetivo que aparece no meio da discussão com os monitores, ao se conversar sobre responsabilidades dos alunos. A idéia é que o aluno, ao investir na propriedade dele, está sendo um empreendedor. É uma idéia diretamente conectada ao trabalho do aluno em sua propriedade. Essa menção a empreendedorismo quase por acaso mostra que os conceitos mencionados são pouco trabalhados, assim como os objetivos são pouco elaborados. Mas, a escola trabalha com tanto afinco a parte prática e tem tão forte essa imagem de que o aluno tem que trabalhar em sua propriedade que essa pouca elaboração acaba encontrando seu eixo na ação, que nessa escola está muito bem elaborada e organizada em torno da prática de campo.

A maioria dos alunos que vêm para a EFA são da zona rural, apesar de nos últimos tempos terem sido procurados por alunos da zona urbana, e se identificam com o curso técnico; vêm para essa escola em busca da formação técnica e do que se ouve falar sobre a

unesp

qualidade da formação dada. Um perfil diferente de aluno, ou um aluno com objetivos diferentes (só concluir o ensino médio, por exemplo), trazem dificuldades de adaptação que tornam-se problemas para os monitores. Também nessa escola os monitores acham que os alunos mudaram muito em termos de comportamento, quando comparados aos alunos de antes (da época de um dos monitores, por exemplo). Os monitores sentem que os alunos são mais propensos a reclamar do trabalho na fazenda, a fugir da responsabilidade, a não obedecer às regras:

> Então hoje a coisa é bem difícil. Hoje você tem meninos que não levantam de manhã nem para ir dar o manejo nos porcos e você vai conversar com eles: 'Ah, professor, não estava com coragem de ir hoje' [...]. É uma situação, para mim que vivi uma situação antes de escola, ver ela hoje, na situação em que está, eu fico ruim [...], porque eu não sei se a coisa, se o erro está em mim, não sei em quem está o erro, é uma situação bem delicada. Às vezes a gente queria alguém que entendesse mais disso [...] mas não sei nem de que matéria é.

Essa frustração em relação a comportamentos antagônicos dos alunos, ou comportamentos que não valorizam o trabalho dos monitores, reaparece no relato dos monitores também associada a insatisfações de ordem financeira ou ligadas ao excesso de trabalho e responsabilidade. Realmente, esses monitores, assim como os da Bahia, tem uma carga de trabalho enorme, pesada, responsabilidades que vão muito além das de um professor em função da convivência intensa, e ainda assim, dispõem-se a trabalhar longos períodos sem receber (por atraso no convênio com o governo chegaram a ficar quatro meses sem salários) e até dar mais aulas do que poderiam, na falta de professores e para que os alunos não fiquem sem a disciplina.

Outra dúvida que surge em relação aos alunos é a aceitação daqueles que vêm de regiões muito distantes. Sendo a única escola técnica e EFA de ensino médio do Estado, eles recebem alunos de lugares muito diferentes, inclusive de fora do Estado (caso do Pará, onde há EFA de ensino fundamental, mas não de ensino médio). Isso faz com que a relação com as famílias não aconteça, desvirtuando a proposta da escola. Nessa escola, quando os monitores

saem para fazer visitas, chegam a ficar viajando dias seguidos a fim de conseguir visitar todas as famílias.

As visitas às famílias são consideradas importantes para se "quebrar a resistência das famílias" às mudanças, à intervenção do filho no trabalho da propriedade. Com os alunos entrevistados, as visitas às famílias acabaram sendo o único meio através do qual os monitores intervinham no processo educacional junto às famílias para conseguir mobilizar mudanças, dado que nem o plano de estudo, nem a alternância estavam sendo realizados. Os monitores notam que a ausência destes instrumentos afetam o objetivo que se tem, principalmente no que se refere à integração do aluno com a comunidade e a família.

A perspectiva que os pais e os alunos têm das visitas estão de acordo com aquilo que os monitores acreditam ser sua função: trabalhar os pais, mais do que os alunos. Nesse trabalho, há muito pouco de planejamento e o que se aproveita em termos pedagógicos é a oportunidade de conhecer a realidade de seus alunos: "você vai até a casa do aluno, saber a realidade dele, você aproveita aqui, em sala de aula".

A participação dos pais na organização curricular da escola, segundo os monitores, é feita através das opiniões e necessidades que eles colocam na primeira assembléia da associação realizada anualmente. As colocações dos pais são transformados em temas a serem trabalhados nos planos de estudo (o que não aconteceu com o grupo de alunos entrevistados) e nas disciplinas técnicas. Um exemplo que um dos monitores deu foi o interesse dos pais pela criação de peixes. Isso começou a ser trabalhado na parte técnica da fazenda e entra como tema nas aulas. Mas, na continuação da conversa com os monitores, percebe-se um comportamento muito comum de quem trabalha com comunidade, mesmo entre profissionais já experientes – o de tomar por "necessidades" aquilo que eles acreditam que a comunidade precise. Ou seja, ao invés de considerar como necessidades aquilo que os pais ou as pessoas da comunidade expressam, dizem, falam diretamente, os profissionais acabam trabalhando

unesp

aquilo que acham que a família e a comunidade precisam.[44] Um exemplo disso está no relato de uma monitora que trabalha com a disciplina de agroindústria e que quer realmente fazer uma ligação entre sua disciplina e a realidade das famílias:

> [...] a minha disciplina no ensino médio é só uma, é indústrias rurais, é agroindústrias. Então, a gente tem que trabalhar a agroindústria levando para a realidade deles, então, a gente sabe que aqui, numa determinada área, tem muito abacaxi, aí eles pegam essa produção toda e levam para [nome do local] e uma parte desse abacaxi retorna para a comunidade e se perde, então a gente tem que trabalhar o aproveitamento desse abacaxi para que não ocorra o desperdício e, com isso, melhorar, né, para eles [...] com frutos, com produção de doce, de licores [...]

Nessa escola, faz-se um plano de formação de pais, constituído por quatro encontros anuais com os pais para se trabalhar determinado tema de seu interesse, com o objetivo de aproximá-los da escola. Mas, a participação dos pais na escola é um dos grandes desafios enfrentados pelos monitores hoje. Segundo os monitores, apenas 50% dos pais participa deste plano de formação[45], cerca de 40% dos pais participam das assembléias, número que não satisfaz aos monitores, cerca de 10% participam dos plantões regularmente (são cinco plantões por ano, regularidade definida pelos pais na associação). Interessante que as razões que os monitores identificam para a pouca participação dos pais são as mesmas que as justificativas dadas pelos alunos da pouca participação de seus pais nas atividades da escola: tempo exigido, custo e dificuldade do transporte, trabalho na propriedade. Mas, segundo eles, essas justificativas não poderiam ser usadas porque "os filhos que estão aqui são avisados com muita antecedência sobre isso", "são alertados com antecedência quando eles são matriculados aqui".

---

[44] Essa é uma diferenciação que se faz de tipos de abordagens no trabalho social e que na prática resultam na diferença entre um trabalho social feito "para a comunidade" ao invés de ser feito "pela comunidade". Observa-se que essa atitude de fazer pela comunidade também está muito presente nos alunos entrevistados que comumente se referem ao que é feito pela comunidade ou pelas famílias como algo "errado" e que eles detêm o conhecimento do que "é certo". Essa é uma atitude que parece ser comum nas escolas, tanto na postura dos monitores como na dos alunos e será discutida na conclusão desse trabalho.

45 Não se mencionou em nenhum momento o plano de formação, tal como é conhecido na pedagogia da alternância o instrumento utilizado para organizar as sessões escola e família e de cuja organização espera-se que os pais participem ativamente.

É importante se notar aqui que os monitores chamam para si um problema – participação dos pais – que deveria ser da associação. Essa atitude vem do senso de responsabilidade dos monitores em relação à proposta da escola de integração com as famílias para conseguir fazer andar um processo de desenvolvimento. Mas há que se chamar atenção de que os monitores deveriam estar concentrados na proposta pedagógica, que, se desincumbida utilizando-se com eficiência os instrumentos da pedagogia da alternância (principalmente alternância em casa e plano de estudo), deveria estar contribuindo diretamente para a mobilização de pais e comunidades para a participação ativa nesse processo de desenvolvimento.

Os próprios monitores se vêem como protagonistas de uma série de papéis diferentes: "professor, pai, mãe, psicólogo, colega, tudo [...]". A escola tem estruturado um modo através do qual esses papéis são realizados. Além da atribuição de aulas, das equipes de atividades extra-curriculares (comunicação, enfermaria, etc.) e das práticas de campo, pelas quais têm setores sob sua responsabilidade, os monitores têm um grupo de cinco alunos pelos quais se responsabilizam "como se fosse o pai e a mãe deles". É chamado acompanhamento personalizado. Para eles, esse papel, especialmente, "representa uma carga forte, um compromisso, uma missão, assim, meio árdua". Mas, pelo relato deles, é um papel que faz parte da sua função de monitor.

> Quando a gente entra aqui, já tem que ter essa noção que você vai viver em família. Na família você não pode cuidar do seu filho dezoito horas, você tem que estar diariamente com ele, né?
>
> Quando a gente chega aqui, nós somos advertidos de tudo isso, passa por um estágio de observação para ver se há ou não integração com o sistema da escola. Se não houver, 'bye-bye'[...]

E realmente, uma vez que se sabe disso, fazer esse papel se torna parte da adaptação à escola e seu sistema. Isso fica muito claro na medida em que se olham os três casos trabalhados. Mesmo no caso de Friburgo, em que não há o papel de monitor. O professor mais

comprometido com a escola sente que sua relação com o aluno tem que ir muito além da sala de aula para que a proposta da escola se concretize:

> [...] Quando eu cheguei aqui, eu verifiquei que era uma coisa totalmente diferente. Eu trabalhava e só dava minha aula e ia pra casa, dava minha aula e ia pra casa. Aqui não. Mas depois eu disse assim: 'seu eu vou ficar aqui, eu tenho que vestir a camisa e fazer isso, tenho que acompanhar o cidadão na hora em que ele precisa'.

Quanto maior a convivência com os alunos – algo que o internato proporciona – mais importante se torna esse papel. Ainda mais nessa escola, onde o distanciamento da família pelos longos períodos de permanência na escola intensificava ainda mais essa convivência:

> [...] Trabalhar com o ser humano já é complicado, ainda mais uma coisa dessas, assim, que eles ficam distantes da família e nós temos que nos tornar a família deles. Fica meio pesado, mas, mesmo assim, nós tentamos e encaramos.

Dentro do movimento da pedagogia da alternância sabe-se que essa carga toda, essa intensidade de convivência e dedicação (com remuneração que não contempla essas dimensões), acabam por encurtar o período de tempo que os profissionais conseguem dedicar a esse trabalho. Os que conseguem, normalmente fazem da escola e da profissão monitor, a sua vida – moram nela, com suas famílias e dedicam-se exclusivamente a isso. Essa é umas das razões para a alta rotatividade de monitores na maioria das EFAs.

Mas, os monitores vêem muitos pontos positivos nessa experiência profissional. Normalmente se comparam a professores de outras escolas e ressaltam que, na EFA, o fato de conhecerem muito bem sua "clientela" através das visitas às famílias e da convivência, o trabalho fica mais fácil porque se procuram maneiras e metodologias para lidar com o aluno, desenvolve-se o trabalho pedagógico em cima de uma realidade conhecida. Não só isso, o trabalho como monitor é um trabalho que os motiva muito profissionalmente porque dá a oportunidade de trabalhar na área de formação (agrônomo, veterinário, técnico agrícola) em

que há muita diversidade, tanto na parte produtiva como através das diferentes vivências dos alunos:

> Eu tenho a oportunidade de trabalhar na minha área e diversificar que talvez eu não tivesse; meu outro emprego era direcionado para determinada área. Aqui não, eu tenho oportunidade de estar sempre ali, em determinadas áreas da agricultura, não só específicas, também floricultura, parte de zootecnia. Todos os dias eu estou aprendendo porque todos os dias eu estou reciclando, todos os dias também, o aluno contribui porque ele tem vivência de campo, junto com a família e, de certa forma, contribui também para nossa experiência.

As oportunidades de aprender com um aluno são um dos pontos de maior motivação para os monitores. Outro aspecto que eles consideram motivador é ver o aluno aplicando aquilo que aprendeu com os monitores na vida real:

> Ele [aluno] está praticando, ele está podando, ele sabe como vai crescer tudo isso, eu acho que isso é uma motivação para eu trabalhar aqui.
>
> Eu acho que não tem nada mais gratificante do que perceber que o aluno está aprendendo aquilo que tu está tentanto passar para ele, né? Hoje um aluno chegou para mim, foi lá na minha mesa e disse assim: 'Pôxa, aprendi mais uma'.
>
> [...] O pessoal da área técnica, quando o aluno se destaca no estágio, para a gente é gratificante você dizer: 'o meu aluno está aprendendo aqui o que eu estou ensinado'.
>
> [...] O aluno, aqui na zona rural, você trabalha, você consegue descobrir os talentos mesmo que eles têm aqui, porque você vê: a gente convive com eles, a gente passa a conhecer o aluno mais de perto, o aluno a conhecer o professor e há interesse de fazer determinado trabalho junto.
>
> [...] É muito gratificante você descobrir, você ver que o aluno está, com ajuda do monitor, com a ajuda da escola, ele está tentando também enxergar nele os valores, os talentos que ele tem.

Nota-se que o retorno e a motivação para ser e permanecer monitor são elementos raramente encontrados em outro sistema escolar: a oportunidade do educador enxergar a aplicação, o resultado prático daquilo que ensinou. Esse sistema educacional permite que isso seja visto através das práticas de campo, das visitas às famílias e da convivência diária.

Além da competência técnica, os monitores acreditam que estão desenvolvendo nos seus alunos duas competências importantes: a responsabilidade e a liderança de grupo. Ambas

são desenvolvidas, segundo eles, através dos estágios na escola. Quando perguntados sobre quais os valores que procuram trabalhar com os alunos, os monitores repetiram responsabilidade e liderança e incluíram o regimento disciplinar elaborado pelo conselho da associação de pais como um outro fator que os ajuda nessa tarefa. Esse regimento prevê a eleição de um aluno responsável pelos outros de seu alojamento e inclui também quais as punições e condutas para se lidar com transgressões. Um terceiro valor, segundo os monitores, é o que eles chamaram da "desmistificação do machismo". Como todos os alunos têm que fazer tarefas que culturalmente são funções femininas (cozinhar, limpar, arrumar), isso contribui para que se valorizem essas tarefas e se rompa com essa visão cultural arraigada.

Em relação ao aprendizado escolar, os monitores dizem que os alunos mais aprendem através da prática de campo e da sala de aula. Essa visão mais uma vez reforça a perspectiva de pais, alunos e ex-alunos de que nessa escola o aprendizado se faz através da integração entre prática e teoria.

Através da conversa com os monitores, nota-se que a pedagogia da alternância na prática pedagógica desses monitores realmente prioriza – no que se refere à didática para aprendizado dos alunos – três instrumentos principais: a prática de campo associada a estágios, o estudo do meio e as aulas teóricas. Quando perguntados sobre a utilização dos instrumentos da pedagogia, eles não conseguiram sair desse discurso sobre integração entre teoria e prática, sempre voltando aos mesmos instrumentos, alegando que um instrumento "depende do outro, assim para a gente poder trabalhar. Eu acho que fica meio difícil a gente definir um". Quando perguntei sobre quais os grande desafios e dúvidas com a aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância, a resposta dada recaiu sobre a dificuldade da escola de se sustentar financeiramente e a participação das famílias. Quando insisti ainda nesta questão, não houve resposta.

unesp

Realmente, o depoimento dos monitores confirmam que a prática de campo associada ao estágio está estruturada de modo a trabalhar com os alunos conteúdos técnicos, liderança e responsabilidade e essa escola o faz de forma extremamente eficiente. Os alunos desenvolvem, através destas atividades, competências suficientes para conseguirem levar para suas famílias inovações, e ganhar delas confiança para se tornarem responsáveis por mudanças significativas em seu meio familiar. Observa-se que essas funções efetivamente exigem do aluno a capacidade organizacional para manter os controles produtivos, exigem a capacidade de lidar com os outros em diferentes posições no trabalho, desenvolve competência técnica e trabalho cooperativo por parte dos alunos. Os estágios e a prática de campo entram na avaliação qualitativa da escola. Os estágios são avaliados segundo critérios que incluem o conhecimento técnico no setor, interesse, responsabilidade, capacidade de liderança e criatividade (capacidade de sugerir inovações, modificações, etc., na atividade). O aluno também se auto-avalia nessa atividade e abre-se para uma discussão conjunto, comparando-se as notas dadas pelo estagiário para si e para os outros e as notas dadas pelo monitor.

O que eu não consegui identificar no uso desse instrumento é o quanto os professores do núcleo comum conseguem utilizá-los para trabalhar o seu conteúdo. Uma vez que nem monitores nem alunos mencionaram isso, creio que se há essa integração ela é aleatória. Quando os monitores falaram, por exemplo de interdisciplinaridade e de transversalidade – assuntos que eles abordaram – exemplificaram a existência deles na sala de aula unicamente. Ilustrações disso são momentos em que professores dão aulas juntos, quando um tema do plano de estudo é trabalhado por vários professores em suas disciplinas, quando os professores pedem a outros que introduzam determinado assunto que é importante para sua matéria. A prática de campo, por ser o principal aliado dos monitores no processo de aprendizado dos alunos, principalmente porque ele acontece diariamente, poderia ser o campo

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mais rico de todos para esse intercâmbio, mas nunca foi feita qualquer referência à existência sistemática dessa troca.

O plano de estudo, como já foi dito antes, foi feito apenas uma vez (segundo os alunos) com os anos entrevistados. Quando indagados, os professores disseram que o plano de estudo, na época, estava "começando a acontecer".

Sobre as aulas teóricas nada foi dito especificamente. O que se enfatizou diversas vezes – a mesma ênfase dada por alunos e pais – foi a importância de sua complementação *de* e *para* a prática:

> [...] Em questão da pedagogia mesmo, do objetivo da escola, não foge tanto a formação aqui, né? Ele [aluno] trabalho no campo, ele tem a aula prática dele, os professores estão aqui, já têm em vista esse objetivo então já [se] encaminham para ele.

O caderno de estudo foi mencionado em duas circunstâncias diferentes. Uma pela diretora, que se confessou muito frustrada com o uso dele como diário pessoal e não como instrumento didático e outro, por um monitor que tinha dúvidas sobre sua utilização como instrumento pedagógico. No grupo focal, os monitores apenas mencionaram o caderno da realidade com um dos itens que entram na avaliação qualitativa. Acabei por não perguntar como trabalham o caderno da realidade nessa entrevista.

Os serões, que na pedagogia da alternância são atividades realizadas no período noturno, podem variar muito, mas a idéia principal é que sejam oportunidades dos alunos se expressarem de outra maneira através do lazer, da troca, da abertura à outros tipos de atividades como jogos, encontros, palestras, montagem de espetáculos, etc. (GUÉRINEAU, 1998). Essa escola se ateve bem a esse espírito dos serões, embora sua regularidade tenha ficado comprometida pela carga de aula noturna. Pelo que colocam os monitore, eles são realizados de vez em quando. De todo modo, os serões são realizados com o objetivo de despertar os alunos para o lado da expressão cultural através de música, dramatizações,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

apresentações. Os monitores se mostraram extremamente impressionados com o talento de seus alunos. O "serão cultural" é motivo de orgulho para os professores, principalmente porque os alunos conseguem se expressar de outra maneira a respeito daquilo que aprenderam também. Um exemplo dado foram paródias e dramatizações feitas com informações sobre preservação da natureza. Os serões também entram na avaliação qualitativa da escola. segundo os monitores, a avaliação é feita encima da participação dos alunos. O exemplo de serão dessa escola mostra o que foi dito nos dois outros casos: a importância do desenvolvimento de outras artes num processo educacional tão intensivo como esse. É uma pena que não exista a regularidade, porque com a carga de trabalho e estudo dos alunos, esse tempo aproveitado sem a demanda de esforço intelectual ou do trabalho fisico seria essencial para os alunos conseguirem melhorar seu rendimento.

Os monitores dizem que a escola também estava tentando implantar uma rádio na escola, o que seria um outro canal para que os alunos desenvolvessem habilidades e formas de expressão diversificadas.

Uma outra oportunidade que somente essa escola já conseguiu dar a seus alunos, são os intercâmbios com jovens da Guiana Francesa. Segundo os monitores, esses intercâmbios são importantes para os alunos trocarem experiências sobre realidades diferentes. Alguns alunos da escola já foram para a Guiana e a escola também já recebeu um grupo de lá:

> Um aluno daqui, dessa zona rural que tem um nível de vida baixo para uma Guaiana Francesa, onde a renda é bem maior (um agricultor lá pode se comparar a uma pessoa de nível de cidade), o ambiente deles é diferente, acho que causa até, assim, um impacto nos alunos. Acho que isso é bom para eles, desde que eles sejam trabalhados para assimilar e saberem diferenciar as realidades, a realidade que a gente vive aqui com a realidade que eles verão lá, uma outra situação.

De acordo com o levantamento feito pela ASHOKA, intercâmbios com jovens de outras realidades é um dos elementos mais importantes na formação de jovens porque

consegue justamente ampliar a visão de mundo ao mesmo tempo em que serve para o jovem trabalhar sua identidade.

Pouco foi falado sobre o projeto profissional do jovem, o que reforça a hipótese concebida antes de que ele é mais valorizado como uma habilidade que o jovem tem que ter para conseguir levantar fundos para investimento ou para sua atuação como técnico ("saber escrever projetos"), do que como um instrumento pedagógico que trabalhe, principalmente elementos de administração e gerência. Inclusive o curso sobre projetos estava sendo trabalhado por um profissional de fora da escola. Pelo relato dos monitores, o acompanhamento desses projetos é precário – de forma alguma está sistematizado. Eu afirmaria que ele realmente está longe de ser visto pela escola como um instrumento da pedagogia da alternância.

O processo de avaliação do aluno nessa escola está dividido em dois: quantitativo e qualitativo. Por quantitativo entendem-se as notas atribuídas aos alunos pelo professor de cada disciplina. Essa tem peso 40/100. Segundo os monitores, os professores não aceitam bem essa idéia de suas disciplinas terem menor peso na avaliação final dos alunos do que as notas da avaliação qualitativa. A avaliação chamada qualitativa tem peso maior, 60/100 e são avaliados os seguintes itens: estágios e prática de campo, higiene, participação dos pais, serões, interesse, caderno da realidade, colocação em comum, trabalho na família.

Para os monitores, pode-se dizer que há mudanças nas famílias em decorrência da influência da escola. essas mudanças são de ordem técnica e acontecem na ida do aluno da escola para casa:

> *Vocês conseguem observar mudanças na família em função da atuação deles [alunos] aqui?*
>
> Eu acredito que na questão técnica, né (não sei se deveria falar mais isso), mas eu acredito que sim, o aluno, quando ele vai daqui, ele leva alguma coisa já, de conhecimento. Então, a família lá, se antes ela era acostumada a trabalhar de uma formam num sentido mais tradicional, tudo, né, os pais começam a adquirir junto com eles esse conhecimento quando eles vão na

> família, quando o filho chega lá e diz: 'olha, pai, isso não é para fazer, isso aí, se fizer dessa forma, vai trazer um resultado bem maior para a gente.' Então, eu acredito que a transformação, a mudança acontece aí, quando os pais começam a perceber que eles já têm um fruto maior devido ao conhecimento que o filho leva daqui para passar para eles.
>
> Basta confiar na orientação do filho...
>
> *E isso tem acontecido?*
>
> Tem, sim.
>
> É o objetivo da gente isso, tem acontecido, e quando não acontece, quando nós vamos nas família, nós observamos que o pai, muitas vezes, ele resiste a essa informação do filho, então a gente conversa com ele, diz: 'olha, mas o senhor precisa se enriquecer com o conhecimento que o seu filho está recebendo lá. Talvez sua produção tivesse maior se vocês estivesse também colocando em prática aquilo que o menino traz para o senhor'. Porque já aconteceram casos de meninos que chegam lá e informam de um jeito e o pai: 'não, mas eu aprendi desse jeito e tem que ser assim'. Então eu acho que a mudança está acontecendo nesse sentido também.

Fica claro no discurso dos monitores que a mudança é sempre facilitada pelo rapidez de retorno que ela pode representar, seja no aspecto financeiro ou produtivo.

- **Observações de aulas e prática de campo**

Salas de aula:

Nessa escola foram observadas três aulas dadas em sala, uma no segundo ano e três no terceiro ano. Uma das observações foi interrompida pela professora que pediu que eu me retirasse da sala por entender que minha presença estava atrapalhando a apresentação de trabalho dos alunos. Acompanhei a prática de campo durante dois dias, um total de três horas.

Observaram-se nessa escola as mesmas características existentes no ambiente de sala de aula dos outros dois casos:

- a tranqüilidade com que alunos e professores entram e saem de sala de aula.
- a disposição desorganizada e bastante à vontade de carteiras.
- a facilidade de diálogo entre alunos e monitores durante a aula, com interlúdios sobre assuntos totalmente diversos do conteúdo tratado, inclusive anedotas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- a intensa concentração dos alunos nas atividades realizadas, por mais que o conteúdo estivesse totalmente distante de sua capacidade de apreensão, seja pela complexidade ou pela distância de sua realidade.

Nessa escola, particularmente, chamou atenção o excesso de ruído vindo de fora e das outras salas. Isso porque nenhuma tinha portas ou janela, eram simplesmente abertas (provavelmente em função do calor da região). Mas isso exigia um esforço enorme para ouvir e se concentrar no que estava sendo feito dentro da sala. Os alunos e professores não pareciam estar afetados por toda essa distração.

Outro ponto comum entre todas as aulas assistidas foi o uso sistemático e constante da cópia da lousa do assunto tratado ou do ditado. O processo era semelhante em todas as aulas: os professores falavam de um assunto que depois era copiado ou ditado, ou vice-versa, dobrando-se o uso do tempo com o mesmo conteúdo sendo passado de duas formas diferentes (mas não complementares). Interessante observar que enquanto os professores falavam, ninguém tomava notas, o que me chamou muito atenção. Depois percebi que eles sabiam que isso seria escrito em outro momento e eles poderiam então copiar da lousa ou do ditado. Em nenhuma das aulas os alunos fizeram uso de livros ou outro material didático, a não ser o dicionário, que consultavam espontaneamente, na medida em que encontravam dificuldades com palavras ditadas. Dois professores indicaram a leitura de outros textos e materiais de revista e da biblioteca.

Um elemento que chamou muito a atenção foi o fato de que mesmo os monitores que davam aula não conseguiam fazer nelas o processamento das atividades trabalhadas na prática de campo, mesmo quando o assunto tratado poderia ser muito enriquecido por elas. Estes professores no entanto, conseguiam com facilidade responder a dúvidas práticas dos alunos sobre o assunto e também pedir que falassem sobre sua experiência prática. mas, como na relação entre prática de campo e matéria dada, isso não foi feito em nenhum momento com

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

base numa sistemática pedagógica que indicasse qualquer planejamento anterior com intenção de transformar a prática em conhecimento sistematizado. Dois exemplo disso foram assuntos tais como minhoca, em que o minhocário da escola nunca foi mencionado e uma disciplina que trabalhava o uso de adubos e defensivos, sem nunca ter sido trazida a questão sobre manejo orgânico, tão trabalhado na prática da escola.

Questões mais abstratas, como uma aula em que estava sendo trabalhado logaritmo, mesmo quando dada por um monitor, perdem qualquer conexão com a realidade dos alunos. Mesmo sendo capazes de dar respostas aos exercícios sendo feitos, os alunos demonstraram ter dificuldades muito básicas em matemática. Um exemplo foi, num exercício que estava trabalhando com conceitos do tipo logaritmo, função, base a, coordenadas, uma aluna perguntar se um oitavo era maior ou menor que um. Os outros alunos tampouco souberam responder.

Ficou muito evidente o cansaço dos alunos no período noturno de aulas, pelos silêncios prolongados, quase imobilidade dos alunos em sala de aula.

Prática de Campo:

A escola do Amapá, a maior em área, apresenta uma diversidade enorme nas duas áreas. Uma coisa que de imediato chama atenção na escola é o quão bem cuidada está toda a fazenda. Com um detalhe importante: há apenas um técnico responsável (um ex-aluno) como mão de obra auxiliar no cuidado da fazenda, todo o resto fica a cargo dos alunos. Essa escola consegue produzir 40% da alimentação dos alunos (que incluem os do Ensino Fundamental). Impressiona a diversidade de atividades existentes e sem dúvida as 03:45 minutos de trabalhos diários, intercalados por rodízios entre os alunos aos fins de semana são necessários para se conseguir dar conta do serviço.

A diversidade também se encontra na parte técnica com o plantio, por exemplo, de pomar em andares, a criação de suínos em áreas cercadas por cerca elétrica, utilização de compostagem e irrigação, plantio consorciado de frutíferas e lavouras e principalmente o plantio na floresta são algumas das inovações que a escola implanta e procura divulgar na região, sendo responsável em grande parte pela introdução de novas culturas além da mandioca nas propriedades das famílias da escola e que mesmo visualmente faz-se notar como uma referência tecnológica naquela micro região.

Mas, o que realmente chama atenção e fascina na parte prática da escola é o potencial de aprendizado e formação existente na divisão do trabalho entre os alunos. Tem-se dois alunos (geralmente dos últimos anos do E.M), que são administradores por um mês. Suas atividades práticas contam como parte de seu estágio supervisionado. Estes alunos dividem-se entre administrador da agricultura e administrador da zootecnia. Todas as atividades dessas áreas ficam sob sua responsabilidade e eles prestam contas delas para os monitores através de fichas de controle e cálculos de rendimentos entregues em relatórios. Quando lhe é entregue o cargo, tem que obrigatoriamente entregar aos monitores um planejamento do que será feito durante o seu "mandato".

Sob responsabilidade direta dos administradores estão os estagiários, alunos que durante 15 dias ficam responsáveis por uma área específica (ex. galinhas poedeiras). Em cada uma destas atividades há uma ficha de controle a ser preenchida pelos alunos diariamente. No final de seu estágio eles têm que entregar um relatório e responder a questões específicas ligadas ao trabalho desenvolvido. Os relatórios são entregues aos monitores para serem revisados, no entanto, são os administradores que avaliam e dão notas de desempenho para os estagiários. Estas notas são discutidas depois em reunião entre monitores e administradores.

Por sua vez, os estagiários têm sob sua responsabilidade os componentes, alunos responsáveis por ajudar nas tarefas práticas de cada área. Estes são avaliados pelos

unesp

estagiários, que recebem uma "nota de campo" pelo seu desempenho. Todos também se auto-avaliam.

Conversei com alunos nos diversos cargos e os comentários sobre o sistema de avaliação são sempre positivos: é visto como "crítica para eu crescer no meu trabalho". Saber lidar com os outros e trabalhar junto, mesmo quando há desavenças, saber ter responsabilidade ao se avaliar o outro e ter responsabilidade técnica por uma área são os comentários mais contundentes dos alunos. Outro ainda mais interessante é o de como a rotatividade nas funções indica a importância de ter sido componente para ser um melhor administrador.

Nestas funções técnicas os monitores já tem sua área dividida de acordo com sua formação técnica e eles acompanham os alunos nas atividades que forem necessárias. São responsáveis também pela divisão do trabalho (bastante complexa dada o número de alunos, a quantidade de avaliações a ser realizada, relatórios e controles) e pela ajuda aos que estão assumindo funções.

Os alunos responsáveis pelo depósito têm em mãos todo o estoque de produção da escola e fazem seu inventário diariamente. Os da agro indústria, que produz licores e geléias são responsáveis pela produção, embalagem e cuidado dos produtos para venda. Os da contabilidade tem que acompanhar os relatórios e as entradas e saídas relacionadas á produção da fazenda. Estes trabalhos parecem ter o mesmo grau de importância no que tange a exigência de responsabilidade por parte dos administradores.

Quanto ao trabalho realizado nas áreas de limpeza e serviços, os alunos consideram-nas também importantes para aprendizados específicos. Dentre os mencionados estão: ter mais higiene, separar lixo, saber como funciona a decomposição e um mais especificamente mencionou a importância de se acostumar a "manter a higiene no local de trabalho".

unesp

PRÁTICAS DE CAMPO		
❑ PISCICULTURA	❑ COMPOSTAGEM (MINHOCULTURA)	❑ SERVIÇOS GERAIS
❑ SUÍNOS	❑ OLERICULTURA	❑ LIMPEZA
❑ BOVINOCULTURA	❑ JARDINAGEM	❑ LENHA
❑ AVES CAIPIRAS	❑ IRRIGAÇÃO	❑ DEPÓSITO
❑ CUNICULTURA	❑ FRUTICULTURA	❑ CONTABILIDADE
❑ APICULTURA	❑ PRODUÇÃO DE MUDAS	❑ INDÚSTRIAS RURAIS
❑ AVES DE CORTE		
❑ AVES DE POSTURA		

Quadro 17 EFA do Pacuí: Atividades de Prática de Campo

Ainda nesta escola há equipes de alunos que se dividem para realização de atividades da escola, supervisionados por monitores. São elas equipes de: Liturgia (responsável pela organização do culto aos domingos e orações antes das refeições), biblioteca (responsável pelo controle de entrada e saída de livros), ambulatório (responsável pelo material de primeiros socorros e aviso de emergências), comunicação (responsável pela divulgação de eventos, montagem de painel situado à entrada do refeitório com informações úteis) e cozinha (responsáveis por ajudar nos serviços e organizar o jantar).

7.2 Análise dos dados do Estudo de Caso 3

7.2.1 A concepção de desenvolvimento rural

A concepção de desenvolvimento rural presente nos dados coletados com monitores e alunos está fortemente associada à implantação de tecnologia agrícola como condição para qualquer melhoria que se queira ter nas famílias do meio rural. O foco parece estar naquilo que ainda é muito incipiente na região: a implantação de tecnologia de produção e diversificação de culturas para fugir ao domínio da monocultura da mandioca.

Na coleta de dados feita nessa escola, essa pergunta sobre qual o significado de desenvolvimento rural não foi feita diretamente para os monitores. Mas pelos relatos obtidos sobre os objetivos da escola, dá a impressão de que para os monitores, a ação da escola para o desenvolvimento rural termina na consecução dos meios para implantação de nova tecnologia e diversificação da agricultura. Já os alunos vêem desenvolvimento rural como o aumento da geração de renda das famílias e o aumento da qualidade e quantidade da produção. Está também presente na concepção dos alunos a idéia de que ajudar a comunidade faz parte.

Para os monitores, as comunidades são representadas pelas famílias ligadas à escola. Já para os alunos, suas comunidades englobam também pessoas que não estão ligadas à escola. Nessas perspectivas tem-se, do lado dos monitores a preocupação de se trabalhar com as famílias e desenvolver nos alunos a liderança capaz de mobilizar mais gente. Do lado dos alunos, tem-se o reconhecimento de que um trabalho maior de divulgação da escola junto à comunidade ajudaria a ampliar a influência da escola sobre o meio. Mas, embora os alunos nessa escola tenham citado a comunidade no seu conceito de desenvolvimento rural, o número de alunos que desenvolveu trabalhos junto à comunidade é muito pequeno. A meu ver, isso indica a força de um discurso que a prática pedagógica não conseguiu colocar em

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

prática nessas turmas (mas, seguramente ele aparece aqui porque foi trabalhado no ensino fundamental, conforme relato de alunos e monitores), principalmente porque a ferramenta pedagógica para instaurar esse processo de troca é o estudo do meio, que não estava acontecendo. Ainda relacionado à integração social, um fator que chama muito a atenção é que não houve nem uma menção sequer, de qualquer grupo entrevistado, sobre o associativismo ou cooperativismo como caminhos para o desenvolvimento rural. Apenas um membro das famílias entrevistadas faz parte de uma associação de produtores rurais e nenhum entre os alunos. A cooperativa, da qual um pai e uma ex-aluna fazem parte está ligada à produção de farinha de mandioca e conta com a produção de mandioca das comunidades próximas. Ainda assim, nenhuma dessas organizações foi mencionada como instituições importantes para o desenvolvimento rural.

Por outro lado, tanto as famílias, quanto a escola e os ex-alunos contam muito com o apoio da RURAP, uma instituição ligada ao estado de apoio aos produtores. Essa instituição tem um escritório na vila próxima à escola e o acesso ao profissional que lá trabalha é bastante fácil. O que mais mobiliza os produtores em torno dessa instituição é o acesso a financiamentos e a apoio técnico. Mas, foi visto em dois casos, a elaboração de projetos nas propriedades das famílias, sem qualquer viabilidade. Uma melhor organização por parte dos produtores com ajuda da escola contribuiria muito para que essa parceria fosse mais equilibrada no sentido de se exigir da instituição um maior grau de responsabilidade e competência para promoção de ações locais de desenvolvimento.

A proteção ao meio ambiente e a geração de informação são outros dois fatores que os alunos consideram como significados de desenvolvimento rural. São dois elementos essenciais ao desenvolvimento rural que serão discutidos logo abaixo relacionados ao conceito de empreendedorismo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Os monitores falaram de empreendedorismo aliado à uma característica importante que não foi mencionada em nenhum dos outros casos: o investimento na propriedade. Se na parte conceitual, "empreendedorismo" ainda é algo pouco elaborado, apesar de ser defendido como objetivo da escola, na prática de campo e nos estágios essa escola consegue trabalhar o aspecto da administração da produção como em nenhuma outra. Mas, falta ainda fazer a conexão entre investimento de capital, administração/gerência e tecnologia para que realmente se possa trabalhar a formação do empreendedor.

O meio mais fácil para se consolidar o caminho que leva ao empreendedorismo, uitlizando-se da pedagogia da alternância, seria continuar o que essa escola fez muito bem: associar instrumentos que consigam trazer muito mais impacto para o aprendizado dos alunos. Especificamente no que se refere a empreendedorismo, o caso seria perceber a lógica integradora que há entre projeto profissional do jovem, prática de campo/estágios e alternância na propriedade. Enquanto a prática de campo (sob forma de estágio, em que os alunos ocupam cargos de gerência) serve de base para o aprendizado dos instrumentos de controle de um setor produtivo, deveria ser parte do trabalho na propriedade a implantação de sistemas de controles semelhantes para se estender essa experiência a circunstâncias diversas (nota-se que quase apenas duas famílias de alunos e famílias visitadas usam algum instrumento de gerência da produção). Por sua vez, o projeto profissional do jovem, ao invés de ser um aprendizado isolado, tem que se transformar no instrumento que junta essas duas experiências para a implantação de algo novo. Note-se bem: não necessariamente um novo setor de produção, mas o investimento de capital (às vezes nem financeiro é necessário!). Falta ainda compreender que o que define o sucesso da implantação do projeto profissional não é a capacidade de levantar recursos, como é entendido nesse caso, mas sim o desenvolvimento da capacidade de planejar e implantar um processo de administração de uma atividade rural que gere mais lucro para a família.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim como nos outros casos analisados, a falta de um modelo de projeto profissional, é ao mesmo um reflexo da falta de uma reflexão sobre o que se quer dizer por desenvolvimento rural e do pouco uso que se faz do potencial de transformação e aprendizado dessa ferramenta. Vê-se através da ênfase que a escola e alunos dão à tecnologia, que não se percebe essa outra dimensão de aprendizado, essencial ao futuro de um processo de desenvolvimento local mais fortalecido. A lógica presente na concepção de desenvolvimento rural dos alunos onde tecnologia = maior produtividade = maior renda não é tão direta na realidade da economia e tende a levar alunos e escola a se fiar numa equação incerta, a ponto de colocar em perigo, num futuro relativamente próximo, a perda de sua credibilidade no momento em que o avanço tecnológico não for suficiente para garantir as melhorias desejadas.

O que alunos, pais e monitores consideram as mudanças e inovações, sinônimos de desenvolvimento, não sustentam o que se precisa ter para conseguir lidar com a com a "mudança contínua" como uma das "únicas certezas presentes" na economia rural (globalizada, competitiva) de hoje (CAMERON, 1998). Quando Cameron faz uma reflexão sobre a educação para administração rural (ele fala sobre educação superior, mas são elementos essenciais à formação do empreendedor), indica que os principais fatores para se formar pessoas preparadas para lidar com essas incertezas está numa visão diferente que inclui "uma predisposição favorável e até agressiva para o aprendizado pessoal e contínuo", uma orientação da propriedade rural que considera o contexto político e econômico de forma realista e a habilidade de se identificar e resolver problemas. O objetivo dessa educação é "desenvolver uma habilidade cognitiva para que as ferramentas adquiridas seja continuamente melhoradas e aplicadas de forma criativa na resolução de novos problemas". E indica três fatores principais que os produtores precisam desenvolver: a habilidade de se lidar com

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

mercados incertos, métodos muito bons de coleta e informação e uma orientação para a percepção das necessidades do consumidor e das inovações tecnológicas.

A escola está efetivamente conseguindo predispor seus alunos para o aprendizado pessoal e contínuo (como se vê pela preocupação de alunos e ex-alunos em dar continuidade a seus estudos, por exemplo). Através do trabalho de campo, da intensa convivência na escola e na relação de trabalho com a família, os alunos estão *expostos* ao desenvolvimento das habilidades de identificar e resolver problemas e buscar soluções criativas para resolver outros. Mas, a preocupação com inovações tecnológicas têm obscurecido a capacidade de se desenvolver uma visão maior que considere o contexto político e econômica da região (pelo menos) e a capacidade de se orientar a partir da percepção das necessidades do consumidor e a realidade dos mercados. Essas são habilidades que certamente o trabalho com o projeto profissional estaria conseguindo trabalhar, desde que fosse iniciado no primeiro ano e tivesse um acompanhamento próximo.

A fixação do homem ao campo é, ao mesmo tempo, na concepção de desenvolvimento rural que se tem, condição para que se dê esse desenvolvimento e um indicador de desenvolvimento rural: se o aluno consegue se manter no campo ao invés de ter um trabalho que o tire do meio rural e da propriedade familiar, está-se desenvolvendo o meio rural. Mas para que isso aconteça, ele deve inicialmente permanecer na propriedade de sua família.

Apesar de limitada, essa visão tem um lado muito coerente. Na medida em que o meio rural consegue reter parte de seu capital humano, ao invés de perdê-lo para o meio urbano, como acontece comumente, aumenta-se o potencial de desenvolvimento local. Os alunos e monitores se mostram muito firmes na idéia de que o retorno dos alunos à propriedade de suas famílias é o caminho para mudanças. Mas se menciona de forma muito generalizada ("melhoria das condições das famílias") qual o resultado que se quer com essas mudanças.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Assim como no caso da Bahia, nessa escola também mostra uma certa resistência ao emprego como alternativa de renda para o produtor rural. Nos dois casos, nega-se a realidade existente, em que a grande maioria das famílias depende de outra fonte de recursos para sobreviver no meio rural e, ao invés de trabalhar as opções dessa outra alternativa de renda, opta-se por negá-la como opção. Outra realidade que se nega com essa opção é a da necessidade dos alunos. No ideal de futuro da maioria, há o desejo de se ter um emprego no meio rural, não um que signifique apenas retorno financeiro, mas também realização pessoal.

Na prática da escola se vê uma enorme variedade de setores produtivos, mas nas famílias a diversificação trazida pelos alunos fica restrita a de culturas agrícolas. Não ouvi nenhum relato das famílias sobre inovações que não nesse setor. Dois ex-alunos, no entanto, mencionaram o desejo de trabalhar com gado e venda de polpa, já buscando sair do *mainstream* local. A presença de um núcleo de agroindústria na escola já é um começo, mas ainda há muito que se caminhar para se entender desenvolvimento rural como a expansão e fortalecimento dos agricultores familiares para a multiplicação das ocupações e empregos rurais não agrícolas (VEIGA, 2001), favorecendo a pluriatividade capaz de ampliar as opções de trabalho e fontes de renda no meio rural.

A grande vantagem comparativa dessa região, por exemplo, está no potencial de seu meio ambiente. Se por um lado a escola está conseguindo instilar práticas que o protejam (plantio consorciado com a floresta, não utilizar a queimada, etc.) e um discurso que associa desenvolvimento rural à proteção do meio ambiente, por outro não ainda explora a opção do turismo, por exemplo, que acontece muito próximo à escola.

Assim como nas outras escolas, existem dados que apontam para a necessidade de se partir de um diagnóstico dos problemas locais para se pensar um plano de desenvolvimento local. Um exemplo: tanto os monitores como os alunos mencionam a dificuldade de transporte dos produtos para o mercado onde são vendidos. Este seria um bom ponto de

partida para se mobilizar uma discussão sobre a realidade local e como se lida com seus problemas, dando início a elaboração conjunta de um diagnóstico. Mas ao não se fazer esse diagnóstico e uma reflexão que leve ao desenho do que se quer com desenvolvimento rural, insiste-se naquilo que é o ponto forte da escola: a tecnologia, quando em muitos momentos a realidade mostra que há outras dimensões a serem trabalhadas que dariam um retorno muito maior ao produtor. Ao aluno, se daria a oportunidade de aprender a habilidade sugerida por Cameron, de identificar e resolver problemas e a habilidade de coleta e uso de informações.

Em resumo, o que se observa aqui é que a escola, como referência tecnológica local (a maioria das famílias e ex-alunos buscam a escola para ajudá-los com questões produtivas), com a capacidade que têm demonstrado de trabalhar de forma criativa a formação de habilidades essenciais ao desenvolvimento rural e com o acesso que têm conseguido junto às famílias, tem todas as condições de se tornar um pólo importante de desenvolvimento rural, desde que comece por fazer uma reflexão séria sobre o significado desse conceito, dê início a um diagnóstico conjunto com suas comunidades próximas e então coloque os instrumentos da pedagogia à serviço do planejamento e da implantação de um projeto de desenvolvimento local coordenado pela associação. Um vislumbre dos resultados que se podem esperar já se vêem hoje no relato dos pais: na medida em que seus filhos demonstram a responsabilidade que os faz dignos de sua confiança, abrem espaço para sua atuação na propriedade. Desde que as mudanças signifiquem retornos observáveis para a família, as inovações são bem vindas, mesmo quando signifiquem difíceis mudanças de paradigma.

7.2.2 Os potenciais e desafios da aplicação da pedagogia da alternância

Na prática pedagógica dessa escola, ou seja, naquilo que é feito de forma regular como ferramentas para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes, a aplicação da pedagogia da alternância se faz através dos seguintes instrumentos:

- Prática de campo
- Estágios
- Visitas de estudos
- Aulas teóricas
- Aulas práticas
- Serões
- Alternância

A prática de campo, os estágios e as aulas práticas ocorrem no mesmo local, a fazenda da escola e suas vinte e uma atividades. Esses três instrumentos concentram o que ha de melhor na aplicação da pedagogia da alternância nessa escola, porque é onde mais se faz a integração entre prática e teoria.

A prática de campo nessa escola se faz em dois períodos. No primeiro momento da manhã, durante uma hora, os alunos se dedicam a atividades de manutenção da escola. De limpeza dos dormitórios ao cuidado com a criação e plantas, essas atividades desenvolvem, segundo alunos e monitores, o senso de responsabilidade pelo que se tem e a capacidade de se valorizar e se desenvolver em atividades que nunca fizeram antes, como é o exemplo do caso dos homens tendo que cuidar de cozinha e limpeza. Esse sentido de responsabilidade também está associado, a meu ver, com a divisão de responsabilidades que é uma das bases do

trabalho cooperativo. Essa relação ente trabalho de manutenção e o desenvolvimento do espírito de cooperação foi mencionado nos outros dois casos e aqui aparece sob o manto da responsabilidade, elemento considerado pelos alunos e monitores como um dos mais importantes na formação dos jovens. Essas atividades então, tem como principal resultado, o aprendizado de uma atitude importante: o trabalho em equipe, a divisão do trabalho e das responsabilidades entre aqueles que dividem o mesmo espaço, sem que as tarefas ganhem uma divisão hierárquica de importância. O fato desse aprendizado estar sendo transposto para um outro espaço, o da família, indica sua incorporação efetiva.

A existência dessas atividades de manutenção só tem lugar porque os alunos estão em regime de internato. Do contrário, não existiria nem a necessidade nem a obrigação de se organizar e limpar o espaço. Essas não são tarefas que os alunos gostam, mesmo porque elas não significam um aprendizado cognitivo. Mas se não existisse essa obrigatoriedade regular, dificilmente se poderia desenvolver a atitude de responsabilidade e até de valorização dessas atividades. Justamente porque elas não trazem outro tipo de aprendizado associado é que essas tarefas conseguem desenvolver uma atitude diferente frente à elas.

Na parte da tarde, durante duas horas e quarenta e cinco minutos, os alunos se dedicam à prática de campo. Seja como componente – aquele que trabalha sob às ordens dos estagiários – ou ocupando um cargo em função do estágio, essa atividade desenvolve ao mesmo tempo habilidades, atitudes e conhecimentos. É a forma como está estruturada essa prática de campo e a existência de uma grande variedade de setores produtivos a razão de se conseguir trabalhar as três coisas ao mesmo tempo.

Como componente, o aluno está tendo, durante 15 dias, que colocar as mãos em uma atividade produtiva que requer cuidados específicos. Ele tem que *fazer*. Esse fazer, por mais mecânico que possa ser, exige resultados que são cobrados pelos estagiários. É isso que faz com que o fazer ganhe uma outra dimensão que é a da compreensão daquilo que se faz. Não

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

basta ter o que fazer, tem que se aprender como fazer, quando fazer para se atender às especificações dos estagiários. Nessa relação o componente necessariamente vai desenvolvendo, com a habilidade prática, o conhecimento daquilo que faz. A atitude que se requisita desse componente é fazer um trabalho supervisionado por um colega que o avalia.

O estagiário, por sua vez, tem que planejar e controlar o que está sendo feito. Esse estagiário já foi componente, já desenvolveu a habilidade prática e encima desse aprendizado ele elabora o que deve ser feito, estipula os resultados a serem alcançados e controla a atividade anotando os dados de seu setor diariamente. Ao mesmo tempo, ele avalia o trabalho feito pelos seus componentes e o seu próprio trabalho. Aqui são desenvolvidas habilidades administrativas que exigem conhecimentos técnicos específicos. Tanto para elaborar o manejo da atividade como para escrever relatórios, a integração entre o aprendizado da prática o os conhecimentos teóricos também é exigida.

O estagiário que faz a parte da administração da área – são dois, um na parte de zootecnia, outro na parte de agricultura tem que organizar as atividades dos setores. Exige-se uma perspectiva ampliada do trabalho e habilidades mais específicas, assim como mais conhecimentos para se conseguir administrar um maior número de atividades, dividir o trabalho entre os estagiários e componentes, avaliar os estagiários que coordenam os setores e se auto-avaliar nessa função.

A composição entre atividade manual, prática de trabalho e administração faz dessa prática de campo algo significativo para os alunos. Ao se observar o ciclo de aprendizado experiencial, tem-se a prática de campo como a vivência, a experiência inicial. Ao se exigir avaliações, relatórios e controle dos dados do manejo dessas atividades, está-se exigindo que os alunos assimilem essa vivência observando-a de forma reflexiva. Para os alunos que ainda têm que fazer relatórios e avaliações e planejar manejo, exige-se uma visita aos conhecimentos teóricos que os ajude a transformar em conceitos aquilo que estão vivenciando

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

e observando. É o terceiro estágio do ciclo de aprendizagem experiencial. O quarto estágio, a experimentação ativa, se relaciona à capacidade dos alunos de planejarem algo diferente que atenda à melhorias que considerem necessárias. Na prática de campo, isso se dá, por exemplo, quando os alunos sugerem inovações no manejo, algo pelo que também são avaliados no seus estágios, sob o critério de "criatividade".

Comparando-se com o caso da Bahia, onde existe a prática de campo, observa-se que o ciclo de aprendizagem não caminha porque não há uma forma estruturada que exija que os alunos saiam da experiência para a observação reflexiva. Como resultado, além de perdida a oportunidade de aprendizado, tem-se a frustração dos alunos que não sentem que aquela é uma atividade significativa.

Conclui-se o que Teixeira afirma ao refletir sobre a teoria de Dewey: a experiência tem que ser estruturada de forma a se tornar significativa. A significação é o elemento necessário para "nos assenhorarmos melhor das realidades que nos circundam" e nos tornar mais aptos para dirigir a experiência ou novas experiências:

> Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos *conhecimentos*, ou *conhecimentos* mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. (TEIXEIRA, 1959a, p. 6)

Na seção acima, foi dito que a prática na escola *expõe* os alunos a situações onde são desenvolvidas as habilidades de lidar e resolver problemas. A convivência e a prática de campo estruturada da maneira como é feita nessa escola, coloca os alunos em situações onde surgimento e resolução de problemas acontecem cotidianamente. Tanto que um dos aprendizados que os alunos mais ressaltam é o do convívio em grupo advindo do trabalho. Essa exposição por si só ajuda muito os alunos a desenvolverem essa habilidade. Mas, esse aprendizado seria ampliado se houvesse um momento planejado e estruturado para que essas experiências fossem processadas e interligadas com conhecimentos teóricos que os ajudassem

unesp

a entender os problemas e estruturá-los teoricamente de modo a gerar novos modos de experimentação ativa. O acompanhamento personalizado, por exemplo, seria um desses momentos. Para que eles se tornem elementos de aprendizado, no entanto, há que se desenvolver uma perspectiva pedagógica em que se pense essa tarefa como uma oportunidade pedagógica.

Com relação aos estágios, fica a dúvida de quanto os alunos conseguem se dedicar a experiências fora da escola. Como se observou no caso de Friburgo, estágios fora da escola são oportunidades únicas de se desenvolver relações de trabalho num ambiente diferente, além de se poder ter contato com atividades das mais variadas que do contrário os alunos não teriam acesso. É a grande chance de se ampliar a visão para além da realidade da escola e da família. Não foram mencionados estágios fora da escola, a não ser por uma ex-aluna.

As aulas práticas servem ao propósito de integrar um conhecimento específico à uma prática específica. É, num universo muito mais reduzido do que o proporcionado pelos estágios e prática de campo, a passagem pelos estágios do ciclo de aprendizagem experiencial de observação reflexiva e conceitualização abstrata. As visitas de estudo passam pelo mesmo processo. O que fica faltando para que a aplicação desses dois instrumentos seja mais eficiente é planejar os meios de integrá-los à vivência dos alunos, dando-se então a experimentação ativa (se for relevante e possível para a realidade deles e da escola).

A alternância em casa é a grande oportunidade que os alunos têm de experimentação ativa. Ela acontece quase automaticamente porque os alunos, devido à intensa experiência que têm na escola, estão motivados para experimentar em casa aquilo que estão aprendendo. Não só isso, nota-se pelos relatos dos alunos e dos pais, que a prática na escola desenvolve a confiança necessária aos alunos para se lançarem à experimentação ativa. É muito importante notar como o ciclo de aprendizagem experiencial segue a um padrão natural de desenvolvimento. E a pedagogia da alternância tem todos os instrumentos para fazê-lo

unesp

circular. Por isso, mesmo sem estar bem estruturado o uso de seus instrumentos, ela acaba acontecendo. O caso da experimentação ativa na sessão em casa é exemplo disso. O que há que se perceber, enquanto educadores, é que a experimentação ativa também pode se tornar o ponto de partida para um aprendizado ainda maior. Para isso, tem-se que fazer com que ela se torne uma experiência que detone novamente o andamento do ciclo. Ou seja, não basta que o aluno experimente em casa algo que aprendeu na escola. Aquilo que ele traz para casa deve ser analisado como uma experiência programada e então deve-se estruturar os meios para que o aluno faça a observação reflexiva e uma vez na escola, consiga fazer a conceitualização abstrata com base em pesquisa bibliográfica, consulta aos professores etc. Mas cada uma dessas fases tem que ser estruturada, ou seja, tem que ter instrumentos de cobrança como é o caso dos relatórios, avaliações e planejamento dos estagiários. Ao fim da conceitualização abstrata, teria que se ter também meios de exigir que o aluno reveja sua experiência e planeje novos passos – é a experimentação ativa novamente, que garante a melhoria contínua das atividades e o desenvolvimento da predisposição para o aprendizado contínuo e as habilidades indicadas por Cameron.

As aulas teóricas que deveriam ser consagradas a obtenção de novos conhecimentos que tenham relação direta com o sujeito tratado. Segundo Guerinéau, é um tema que lidera os assuntos a serem tratados nas disciplinas do núcleo comum:

> *Ces 'cours' [biologie, géographie, chimie, histoire, etc.] peuvent et doivent sórganiser en relation avec les faits, les idées, les questions soulevées par le thème étudié.* (DEMOL; PILON, 1998, p. 85).[46]

Os monitores, ainda segundo Guerinéau, têm o papel de animadores e ajudam cada jovem com um guia de trabalho que permite ao aluno se apropriar dos conhecimentos das disciplinas. O plano de formação é o que organiza as atividades e conteúdos sob os temas a

[46] Tradução: "Essas disciplinas [biologia, geografia, química, história, etc.] poderiam e deveriam ser organizadas em relação aos fatos, idéias, as questões levantadas relativas ao tema estudado."

unesp

serem trabalhados e os divide segundo as sessões em casa e na escola. A alternância também "suscita o engajamento de ações, projetos e reflexões com os adultos e assim cada jovem deve agir sobre o seu próprio desenvolvimento".

Gimonet (1998, p. 60) divide o processo de aprendizagem da pedagogia da alternância em três tempos: tempo na propriedade, tempo na escola e outro tempo na propriedade. No primeiro tempo na propriedade são vivenciadas experiências, feitas observações e sintetizados os conhecimentos empíricos. Ou seja, as udas primeiras fases do ciclo de aprendizagem. No tempo na escola, há a formalização do aprendizado empírico, a conceitualização e a introdução dos saberes técnicos. Ou seja, o tempo na escola deve dedicar-se exclusivamente à fase de conceitualização abstrata proposta pelo ciclo de aprendizagem experiencial. No terceiro momento, correspondente à sessão família, dá-se a aplicação dos conhecimentos, a experimentação, a ação. É a parte de experimentação ativa do ciclo.

Segundo essa proposta de Gimonet, o período na escola deveria ser dedicado inteiramente ao trabalho intelectual. Essa teorização que o autor tira de sua longa experiência com a pedagogia de alternância na França, segue a proposta de não se ter na escola a parte de prática de campo. Os três tempos e os dois espaços ficam então muito bem divididos e pode-se dedicar somente ao processamento das experiências vividas, que eu mesma coloquei como sendo essenciais à boa utilização dos instrumentos da pedagogia, mas que realmente não têm como acontecer da forma como é estruturado o tempo dos alunos na escola.

Considerando-se então, que ao menos o período em sala de aula devesse se dedicar unicamente à formalização, conceitualização e saberes técnicos, ou seja, à teorização, o que temos nessa escola?

Assim como nas outras, temos um período completamente isolado dos outros pela necessidade de se "passar" um conteúdo determinado, seguindo o tempo e a organização estipulada por lei. Essa escola, particularmente, adotou uma carga horária muito maior do que

unesp

as outras duas e pelo que observei, assim como as outras duas, não consegue fazer muito do que se propõe. As vezes por falta de professor, às vezes por dificuldade de encontrar o perfil de profissional adequado, às vezes por priorizar outras coisas. Exemplos disso nessa escola estão na falta de aulas de artes e educação física. Em duas das disciplinas cujas aulas assisti os monitores estavam substituindo professores que não puderam ficar na escola até o fim. Os alunos confirmam o excesso de carga na reclamação sobre o cansaço e dificuldade de absorção do conteúdo. O isolamento das aulas teóricas se confirma pelo fato de que são professores que não tem qualquer contato com a pedagogia da alternância ou acompanhamento das atividades dos alunos que dão essas aulas. Resultado: impossível pretender que se faça a ligação entre os conteúdos ou que estes estejam contextualizados na realidade escolar e familiar do aluno, como quer a pedagogia.

Nas disciplinas ensinadas por monitores observa-se uma maior facilidade de falar sobre a prática e a experiência dos alunos, uma maior facilidade de diálogo e troca, uma relação mais eqüitativa. Ainda assim, observa-se que mesmo os monitores não fazem da observação reflexiva sobre a experiência e a prática dos alunos o ponto de partida para a sistematização do conhecimento.

Os conteúdos são tratados em sala de aula da mesma forma como são tratados os conteúdos em qualquer escola. As experiências e práticas servem no máximo como ilustração daquilo que está sendo tratado. Em termos didáticos, observa-se uma pobreza absurda de métodos. Utiliza-se lousa e ditado, não se faz análise ou síntese, não se problematizam questões para que elas sejam trabalhadas com a inteligência. Faz-se a passagem de informações. Os exercícios servem para fixação da informação apenas, não para raciocínio. Não importa a falta de material didático como querem os alunos. Falta didática; materiais em nada ajudariam a melhorar a qualidade das aulas. Tampouco falta pedagogia: os monitores que não são formados na área de educação, mas são da área técnica demonstram uma

capacidade igual ou melhor de trabalhar com os alunos em sala de aula. Inclusive são eles os que os alunos consideram ser melhores professores.

Um dos problemas que também identifico na questão das aulas é que provavelmente não se consegue planejar os conteúdos encima do plano de formação. Consequentemente, não se consegue fazer a ligação entre as sessões família e escola, ou entre a prática de campo e as aulas, menos ainda planejar essa integração para que ela aconteça como parte do processo pedagógico e não espontaneamente, como é o que acontece. Essa falta culmina com a falta de objetividade – se não se sabe onde quer chegar, qualquer conteúdo serve. Isso pode ser ilustrado, por exemplo com o caso de se aprender logaritmo quando nem se sabe o significado de fração.

Mas o que se vê em sala de aula aqui é o que mais se vê nas EFAs todas. A grande dificuldade de se fazer em sala de aula a integração entre prática e teoria nos moldes da pedagogia exige um tempo regular e sistemático e uma prática de planejamento que os monitores estão longe de ter.

Pouco posso dizer sobre a formação básica dos alunos, além do que foi observado em sala de aula. Comparado com os alunos de Friburgo, estes demonstram uma capacidade de leitura, escrita e expressão verbal inferiores. A qualidade do corpo docente, também se comparada com o caso de Friburgo, é menor no que e refere à capacidade oral, verbal e didática. Isso, no entanto, são apenas impressões que não significam nada já que não são dados sistematizados. Outra impressão a ser verificada é que a enorme carga disposta na matriz curricular não se justifica de maneira nenhuma. Não há qualquer indicador de que seu peso justifique uma evidente diferença de qualidade na formação dos alunos. Eu não hesitaria em confirmar com esse caso a hipótese de Legroux que afirma que o conhecimento será maior na medida em que a motivação é reforçada e será menor se a quantidade de informações ultrapassa o limite tolerado pelo que aprende. Não há aqui um equilíbrio entre a

temporalidade diacrônica ou o tempo de informações ensinadas e a temporalidade sincrônica que garantam a interação otimizada que conduz à construção dos saberes.

O tratamento da pedagogia da alternância na matriz curricular desta escola chama atenção: há apenas uma disciplina ou atividade de pedagogia da alternância retratada. Enquanto na Bahia aparecem os serões, os planos de estudo, a alternância na família com carga horária específica, neste caso não há nada explicitado. Isso é extremamente significativo do meu ponto de vista, porque indica uma dificuldade de justificar estas atividades perante um órgão educacional com poder de aprovação. E essa dificuldade é um indicador de que a proposta educacional ainda não está estruturada de forma assertiva perante a sociedade. Indica uma provável debilidade institucional no processo de afirmação da identidade da escola.

Para os alunos entrevistados, o fato da pouca alternância permitir que os alunos passem pouco tempo em casa, traz um agravante para o processo da pedagogia. Além do tempo em casa ser completamente solto (sem plano de estudo ou atividades especificadas das quais se tivesse cobrança), deixa de existir a ruptura entre os dois campos culturais a confrontação entre esses dois campo, considerada por Gimonet um dos pontos cruciais da pedagogia, não acontece. O aluno deixa de viver "um permanente paradoxo de rupturas e de relações" e com isso, vão-se o desenvolvimento da adaptabilidade a situações, a relações, a meios, de sua experiência como ator de mudanças. A unidade é criada com uniformidade (GIMONET, 1998, p. 58), algo pouco desejável por não ser o ambiente ideal de formação ara um ator social lida diretamente com a realidade diversa.

A meu ver há ainda uma outra consequência que mutila a capacidade de aprendizado trazida pela falta dessa ruptura: sem ela, não se dá ao aluno tempo para "digerir", processar e incorporar as experiências e conhecimentos absorvidos em casa e na escola, e com isso, dificulta-se o distanciamento necessário para se conseguir, efetivamente, passar pelas fases do ciclo e consumar o aprendizado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Num parágrafo anterior, foi colocado que a alternância contribui para que os alunos assumam gradualmente responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizado. Enquanto no caso da Bahia essa responsabilidade apareceu no relato dos alunos, em Friburgo e aqui ela passa desapercebida. Como isso é um fator importante do processo de aprendizado proposto pela pedagogia da alternância, procurou-se identificar o porque. A hipótese que levanto é que os tempos pedagógicos estipulado são tão dirigidos que sobra pouco espaço e tempo (e nesse caso, energia), para que os jovens se entreguem a uma busca individual. Um exemplo disso é a pesquisa. Enquanto na Bahia os jovens indicam a pesquisa como sendo um dos meios através dos quais mais aprendem, aqui ela sequer foi mencionada pelos alunos como um meio de aprendizagem (foi mencionada como um recurso de informação apenas). Outra hipótese a ser melhor explorada na comparação entre os três casos, é que o plano de estudo – que aqui tampouco existe – é um grande mobilizador da pesquisa como meio de aprendizado.

A iniciativa dos serões culturais nessa escola deve ser louvada pela preocupação e valorização de um lado da formação que, ainda mais numa escola técnica com tal carga de trabalho, fica sempre relegado e que no entanto tem um caráter de suma importância para a formação dos alunos, principalmente no que se refere à capacidade de expressão, integração e troca que rompem com o que está estabelecido pela intensa convivência. É realmente o momento dos descobrirem, como colocam os monitores, talentos inusitados e com isso também se descobrirem e com isso contribuir para a criação de um ambiente de melhores condições psico-afetivas, que, como coloca Gimonet, são a garantia de uma qualidade de vida e de um clima facilitador do aprendizado e da educação (DEMOL; PILON, 1998, p. 63).

As visitas às famílias e o projeto profissional dos jovens são dois instrumentos com uma característica em comum: eles perderam muito de sua capacidade pedagógica na aplicação feita aqui pela forma como são tratadas pelos monitores. As visitas têm como

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

principal resultado a maior motivação e aproximação das famílias à escola. Esse resultado é algo que interessa muito à escola, mas a função de mobilizador da comunidade deveria estar sendo exercida pela associação. Aos monitores cabe a função pedagógica e no que cabe às visitas ela não está sendo feita. Através das visitas às famílias, os monitores teriam que estar acompanhando o trabalho dos alunos junto à família, tanto na prática diária como no projeto profissional. O momento da visita tem que ser um momento em que os monitores podem coletar dados sobre o andamento das atividades para em sala de aula, trabalhar os conteúdos necessários para subsidiar essa prática.

O projeto profissional do jovem, por sua vez, tem que ser o instrumento de formação que integra a maior parte daquilo que o jovem aprendeu ao longo de seu tempo na escola de ensino médio. Através do projeto profissional o jovem tem que ser capaz de estruturar tudo que está aprendendo (o caderno da realidade ajudaria muito nesse processo), de modo a planejar e implantar algo inovador em sua propriedade. O projeto profissional deve demonstrar a capacidade do jovem ser um empreendedor e portanto vai muito além da inovação tecnológica. Tem que conter processos administrativos, pesquisa de mercado, diagnóstico detalhado da propriedade e uma análise de viabilidade que englobem os aspectos econômicos, ambientais, sociais e físicos existentes na possibilidade escolhida. Só então se toma a decisão de se buscar fundos para esse projeto. Da forma como é colocada pelos alunos, o que chamam de projeto é o documento no qual está elaborado o plano de trabalho a ser realizado pelo aluno que será sujeito à aprovação dos órgãos que podem contribuir com verbas para o investimento a ser feito. Não questiono a capacidade dos alunos de fazer algo de excelente qualidade, mas questiono a forma como esse instrumento está sendo tratado do ponto de vista pedagógico. O fato dele não ser associado ao modo de aprender dos alunos indica que existe essa lacuna. Não só isso, o fato de "projeto" estar sendo aprendido como

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

curso dado por profissional de fora da escola reforça o argumento de que não se entende a função pedagógica de projeto dentro da pedagogia da alternância.

Olhando-se mais detalhadamente para o caráter das mudanças na família dos alunos, vê-se que o fato de que a grande maioria das famílias (em torno de 70%) não usa qualquer instrumento de gerência ou faz apenas a divisão do trabalho na família (que não é necessariamente um instrumento de gerência) se repete também neste caso. Não deixa de ser surpreendente este fato, uma vez que esta escola em comparação com as outras duas têm mecanismos muito mais eficientes e continuamente utilizados de praticar o gerenciamento de produção. Surge então a dúvida de porque isso ainda não chegou aos pais. Dois fatores que considero parte de minha hipótese para explicar esse fato são: primeiro, o fato da alternância não estar ocorrendo e o aluno estar pouco em casa. O uso de instrumentos de controle de produção tem que contar com a regularidade para ser implantado, ainda mais quando isso significa uma mudança enorme de hábito para as famílias. Segundo, o fato do uso de projetos ser apenas trabalhado apenas na parte final do ensino médio atrasa o aprendizado que os alunos poderiam estar desenvolvendo junto a suas famílias na medida em que estivessem implantando seu projeto. Por si só o trabalho com projeto não resolveria a adoção de instrumentos de gerência para o trabalho na propriedade, porque nessa escola a idéia de projeto ainda está muito ligada ao documento para levantamento de fundos de investimento em produção. Mas, não deixa de ser um começo por exigir que o aluno faça na propriedade familiar uma atividade que exige muito mais controle, manejo e produção de resultados, algo que as famílias não fazem. O fato de dois alunos entre os oito do terceiro ano estarem já fazendo isso junto à suas famílias é um indicador de que o trabalho com o projeto profissional do jovem pode ser um dos caminhos para essa mudança essencial ao desenvolvimento da propriedade familiar.

unesp

Os cursos promovidos pela escola em parceria com outras instituições são muito valorizados pelos alunos. Mas, assim como foi observado nos outros dois casos, ter acesso a informação não significa necessariamente fazer uso dela, menos ainda aprender dela e com ela. O que se observa então, tanto em relação à biblioteca como aos cursos (e também com outros dispositivos pedagógicos, tipo o laboratório de computação) é que eles só são meios efetivos de aprendizagem (significando o processamento da informação para planejamento e uso dela na realidade) na medida em que seu uso é planejado e feito de forma integrada com outros elementos da prática pedagógica (o exemplo dado pelo aluno da dúvida que surge no campo e ainda não foi vista em sala de aula) a fim de transformar algo no mundo prático. Ou seja, quando não vinculados a outros instrumentos através dos quais se passe pelo ciclo de aprendizagem experiencial ou se planeje a passagem da assimilação para a acomodação, os cursos, a informática, os materiais didáticos são apenas recursos que servem à função de dar aos jovens a sensação de segurança necessária para se sentirem preparados para lidar com a realidade. Não significa um desperdício de recursos, uma vez que acaba servindo a alguma função, mas deixam de ser ferramentas, instrumentos da pedagogia que poderiam ser utilizados em sua capacidade máxima, mas que desta forma acabam sendo subutilizados.

Apesar dos desafios impostos pela aplicação da pedagogia da alternância, essa escola tem muito a contribuir.

7.2.3 A relação entre as necessidades dos alunos e a formação dada pela EFA

Para analisar esse tema, utilizou-se o cruzamento dos dados obtidos com os alunos no exercício de projeção de futuro e necessidades (Vide tabelas nas págs. 423,425 e 428).

Como nos outros dois casos, a referência a trabalho aparece como um dos fatores mais importantes para o sucesso e a realização pessoal. Configura no futuro dos jovens como o

elemento de maior importância: são 48 referências a trabalho, como resposta às quatro perguntas diferentes sobre futuro. Ao se pensar em fatores de satisfação e realização pessoal, neste caso surge um diferencial extremamente interessante e ilustrativo da pedagogia da alternância nesta escola. Ao responderem a questão do que é necessário para sua felicidade, individualmente a maioria dos alunos indicou ser o trabalho, o emprego (19 menções). Assim como nos outros casos, eles acreditam que a escola não tem a capacidade de gerar este emprego, este trabalho. Mas, neste caso a escola aparece, como em nenhum outro, reconhecida pela sua capacidade de tornar os jovens competentes para administrar sua propriedade. São 46 bolinhas adesivas dentre as 87 (52%) colocadas em elementos desta categoria.

Outro elemento significativo que volta a aparecer neste caso, com a mesma força que no da Bahia, é a responsabilidade como um fator de satisfação para o jovem que a escola tem conseguido trabalhar (são 11 das 87 bolinhas, 12%). É o segundo fator que mais recebe bolinhas, indicando a competência da escola nesse sentido. Mais uma vez se observa como a responsabilidade é algo que os jovens consideram essencial para seu desenvolvimento e auto-realização, ao mesmo tempo em que indica sua competência: na medida em que tenho competência, tenho mais responsabilidade. Essa relação dica muito clara quando os alunos indicam a importância de se ganhar a confiança de seus pais, e com ela, tornarem-se mais responsáveis pelo trabalho na propriedade. Pode-se dizer que a prática pedagógica dessa escola também contribui diretamente para que o jovem se transforme em "ponto estratégico de alavancagem a partir do qual efeitos positivos podem difundir-se para suas famílias, comunidade e sociedade em geral" (FUNDAÇÃO KELLOGG, 2003).

O terceiro fator considerado pelos alunos como algo que a escola consegue promover para sua realização é a formação educacional. São nove referências neste sentido. Individualmente, 11 alunos indicaram que o término de seus estudos é um dos elementos mais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

importantes para sua realização. 100% dos jovens indicou querer fazer uma faculdade, embora no ideal de futuro, houve apenas três referências a processos educacionais. O que esses dados indicam é a importância que os jovens dão à educação como um caminho de êxito profissional. E a escola responde bem à essa necessidade na medida que os alunos indicam que ela tem contribuído diretamente para a obtenção de uma formação considerada de qualidade.

O quarto fator que mais recebeu bolinhas, mostra que os alunos nos três casos consideram mais importante e que as três escolas têm conseguido promover: são oito bolinhas (9%) para a amizade, o companheirismo. Os alunos também aqui indicam que a amizade, o companheirismo são frutos da convivência que a escola proporciona. O grande valor atribuído às relações pessoais ganha espaço central na vida de qualquer jovem. O que a escola consegue fomentar de diferente, é a estruturação dessas relações de amizade sobre o exercício da cooperação, do trabalho em equipe. É nesse ponto que a valorização das relações ganha uma dimensão a mais que sustenta a base para a formação de capital social, essencial para o processo de desenvolvimento rural. Os alunos colocaram cinco bolinhas para os valores sociais do tipo ajudar o próximo, cooperação, etc., confirmando a idéia de que a escola contribui diretamente para essa necessidade de construir relações sociais baseadas nesses valores humanos. Somando-se as referências a amizade e valores sociais, tem-se 13 bolinhas no total.

A preocupação com o social, com a comunidade aparece aqui muito mais do que no caso de Friburgo, mas menos que no caso da Bahia. Ainda assim, como no caso da Bahia, quando a discussão passa de necessidades para visão de futuro, quando se pensa mais concretamente, esse elemento perde um pouco de sua força inicial. Esse movimento, comum nos dois casos onde a comunidade tem maior importância no universo do jovem, indica a interiorização dessa preocupação com o coletivo, mas uma dificuldade de inserir isso na

unesp

prática do dia a dia do futuro. Onde essa prática já faz parte do dia a dia – como é o exemplo da Bahia, onde os alunos têm uma relação muito mais forte com associações e grupos da comunidade (fortalecidos pela prática pedagógica), a inserção do trabalho comunitário se faz através do tecido social já formado. Onde isso existe em menor grau durante a formação dos alunos, a tendência é que esse valor deixe de ser aplicado, como mostra a visão de futuro dos jovens do Pacuí. Em Friburgo, onde a relação com a comunidade na prática pedagógica é muito pequena, essa preocupação aparece de forma bem mais incipiente no nível das idéias e quase nem aparece de na visão de futuro.

Por outro lado, surpreende que não aparece nesse caso nenhuma menção ao associativismo, o que pode ser um indicador de que os jovens ainda não vêem a institucionalização das relações sociais como um fator importante para o sucesso individual ou a estruturação de um futuro ideal. Provavelmente um reflexo de uma vivência pouco significativa dessas estruturas sociais, além de pouco incentivo desse elemento na formação escolar. Uma vez que tanto a pedagogia da alternância quanto o ideal de desenvolvimento rural proposto por Veiga indicam ser esse um dos elementos de base para o processo de desenvolvimento local, essa ausência indica um vácuo a ser preenchido.

Foi feito com os alunos um exercício para aferir como eles identificavam a relação existente com suas famílias. As palavras utilizadas dão uma tônica sempre positiva para descrever essa relação: felicidade, solidariedade, paz, harmonia, esperança de uma vida digna, união, amor, luz para problemas, força de vontade, incentivo, companheirismo, diálogo. Não importa se o resultados do exercício trouxe aquilo que os alunos realmente vivenciam com suas famílias, ou o ideal. O que se tem é uma valorização enorme dos jovens por essa relação, justamente numa fase em que, assim como o grupo se torna a relação mais importante, a família é alvo da rebeldia.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

A importância dada à família é reforçada na idealização de futuro, onde são feitas quatro referências diferentes à família. Ela aparece como resposta a duas perguntas diferentes, "o que você tem?"e o "o que você está fazendo?". Também no exercício feito sobre necessidades, a família aparece. Para os jovens, estar com a família, constituir família e ajudar a família é um dois elementos que aparecem como satisfatores das necessidades de serem felizes/bem sucedidos que os jovens identificaram. A escola contribui diretamente para a construção e manutenção dessa relação tanto porque ajuda os filhos a manterem o vínculo através da alternância e da exigência de que se passe o que foi aprendido para as famílias (nove entre 31 jovens identificam que essa é sua responsabilidade na família). Nesse exercício sobre necessidades e como a escola as atende, 3% das bolinhas adesivas foram colocadas na referência a família, enquanto na Bahia foi 6% e em Friburgo, 20%. O menor número nesse caso pode estar ligado ao fato de, na prática escolar dessa escola, a alternância em casa ser quase inexistente, o que diminui o impacto da capacidade que ela tem de influenciar essa relação.

Um elemento que me chamou muito a atenção neste caso, principalmente porque ele foi muito mencionado pelos alunos dos dois anos, foi a referência à saúde. Desperta a curiosidade entender porque ele aparece com tanta freqüência para os alunos. Uma das suposições que faço é o difícil acesso à sistemas de saúde, e a importância da mesma para o trabalho no campo.

Neste caso do Amapá, a referência a bens materiais como elemento importante na visão de futuro do jovem, é maior do que nos outros dois casos, e aparece como resposta a duas perguntas: "o que você está fazendo?" e "o que você tem?". São 47 menções diretas a bens materiais do tipo casa, carro, terra, dinheiro, etc. Ao falar sobre necessidades no exercício individual, esse número cai para 25 menções individuais, indicando que os bens materiais como fatores de satisfação de necessidades tem menor importância do que outros do

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

tipo competência profissional e valores pessoais e sociais. Ao pedir aos alunos mais detalhes sobre esses satisfatores, nota-se que eles atendem três necessidades básicas: subsistência (o dinheiro, a casa representam o acesso a saúde, alimentação, moradia), proteção (o dinheiro, o acesso a terra - há pelo menos 12 menções ao desejo de terra própria - representam segurança financeira, autonomia, trabalho) e liberdade (o carro representa a possibilidade ir e vir, autonomia). Os alunos não vêem a contribuição direta da escola para conseguir ter esses satisfatores.

Aqui a dicotomia emprego e trabalho na propriedade também aparece com a mesma conotação que na Bahia: o emprego serve para subsidiar as atividades na propriedade. Mas na discussão feita com os alunos do Pacuí, o emprego só tem relevância se diretamente relacionado ao meio rural. Essa ênfase no emprego que atende à vocação é mais forte do que na Bahia, onde ele ainda é uma válvula de segurança para a geração de renda. Se compararmos a visão que os jovens têm de emprego em Friburgo, o que se pode notar é que lá essa é a alternativa mais apreciada, enquanto que no caso do Pacuí, o ideal é ser proprietário, é administrar o próprio negócio.

Assim como na Bahia, o ócio aparece muito pouco. A única menção feita a qualquer elemento ligado ao lazer ou à diversão, entretenimento, foi a menção individual de dois alunos a viagens. No terceiro ano, apareceu uma menção a namoro como algo importante para a felicidade. Foram as únicas.

Aqui, num estado onde a cultura ainda é de que o Estado é o maior provedor do bem estar, os alunos indicam a importância de se conseguir o apoio dos órgãos estatais para se conseguir chegar onde se quer. É muito interessante de se notar que este item recebe cinco bolinhas adesivas, ou seja, os alunos dizem que a escola é um meio para se conseguir esse apoio. Evidentemente este é um reflexo bastante claro da competência que a escola tem tido para mobilizar o estado de forma a conseguir aquilo que precisa. Se por um lado isso amplia a

visão dos alunos sobre a importância de se lidar com políticas públicas (inclusive pelo desejo manifestado de alguns alunos de estarem em cargos públicos tipo secretaria do meio ambiente), por outro, pode estar criando uma possível dependência de favores e políticas para a realização dos ideais, algo que pode ser contrabalanceado com a formação forte de ideais de participação civil.

7.2.4 As mudanças e os efeitos da educação da EFA na família e na propriedade

Três perguntas contribuíram para conseguir identificar quais as mudanças ocorridas nas propriedades e alunos: quais as mudanças observadas na família, quais as coisas que os filhos puderam ensinar aos pais depois que entraram na escola e quais as mudanças implantadas na propriedade depois que os filhos começaram a participar da escola.

Essa escola, por ser mais recente, tem apresentado um menor número de mudanças, que são,no entanto, significativas. Os alunos e ex-alunos têm encontrado seu espaço de inovação através de seu projeto profissional. Suas famílias têm incorporado poucas inovações em suas atividades rurais. O discurso com relação à manutenção do meio ambiente é extremamente fortalecido pela escola, principalmente no que se refere aos agrotóxicos, vêem-se alterações de comportamento.

CAPITAL FÍSICO

O capital físico é aquele incorporado em materiais e ferramentas que contribuem para facilitar a produção. No caso da pedagogia da alternância que considera o desenvolvimento rural como objetivo, o capital físico seria tudo o que pode ser relacionado com melhoria da produtividade para promoção de desenvolvimento rural em sua parte mais técnica (e que foi influenciado pela escola).

Assim sendo, as categorias de elementos de capital físico a serem consideradas são:

- Acesso à terra
- Aquisição de equipamentos, implementos ou materiais para melhoria da produção

Mudanças na utilização de instrumentos e ferramentas que facilitam a produção

INDICADORES

- *A escola contribuiu para que as famílias conseguissem um melhor acesso a terra para sua produção.*
- *A escola influenciou a família a fazer melhor uso de equipamentos, implementos e materiais para melhoria de sua produção.*
- *A escola influenciou as famílias a adquirir equipamentos, implementos e materiais para incrementar sua produção.*
- *A escola contribuiu para que as famílias melhorassem suas instalações para incrementar a produção.*

Essa escola conseguiu influenciar uma família e um ex-aluno a implantarem sistemas de irrigação na propriedade. Outro elemento que contribui para a manutenção do capital físico (terra), são os cuidados com o meio ambiente. Foram citados por alunos e famílias a adoção de técnicas de manejo do solo do tipo adubação, evitar o desmatamento, optar por lavouras permanentes de origem local, característica da maioria das frutíferas.

Não foi mencionada nenhuma mudança no acesso a terra que possa ter sido promovida pela escola ou pela associação. 75% são de famílias proprietárias de terra.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Não houve nenhuma menção direta à construção ou melhoria de instalações, embora isso deva ter acontecido nos casos em que as famílias passaram a ter criações que não tinham antes. Tampouco foram mencionadas mudanças no uso de implementos agrícolas ou equipamentos para incremento da produção.

CAPITAL FINANCEIRO

É o capital relacionado a dinheiro ou poder de compra. No caso da pedagogia da alternância, o capital financeiro estaria relacionado à capacidade das famílias de terem acesso a financiamentos e recursos para aquisição de bens que lhes trouxessem incremento de renda ou a implantação de atividades que gerassem maior renda.

INDICADORES

- *Por influência da escola, as famílias implantaram atividades que aumentaram sua renda econômica.*
- *Os jovens têm conseguido implantar projetos de diversificação e valorização da produção agrícola com projeção de aumento de renda para a família.*
- *Há projetos de criação de empresa artesanal no meio rural provenientes da atuação em parceira com a escola.*
- *Por influência da escola as famílias conseguiram se organizar para levantar recursos e financiar atividades de produção.*
- *A situação sócio-econômica criada a partir da formação dada pela escola, têm permitido que os jovens permaneçam em seu meio com uma qualidade de vida considerada boa por eles e suas famílias.*

Os ex-alunos entrevistados não demonstraram estar ainda conseguindo ter obtido renda maior que suas famílias. Ainda assim, os três entrevistados têm sua independência financeira, conseguida com seu trabalho – dois deles são empregados e trabalham também na propriedade. Os três ex-alunos indicam terem implantado oito inovações econômicas em sua propriedade. Dois estão se dedicando à extração de polpa de graviola e açaí, já inclusive saindo apenas do plantio para o beneficiamento de sua produção. Um dos ex-alunos indicou estar começando sua criação de gado de corte, uma economia muito pouco comum na região. O plantio de horta, a criação de peixes e aves são outras inovações econômicas feitas. O projeto profissional destes jovens contribuiu para o início de novos investimentos.

Quanto às famílias dos alunos e as entrevistadas, observou-se que o plantio de frutíferas como alternativa à mandioca, indica um potencial de renda que ainda não se verificou. Entre as famílias entrevistadas, identificou-se pelo menos quatro novas economias além das frutíferas: criação de peixes, búfalos, galinhas e mudas.

Nenhum dos alunos especificou nas mudanças ocorridas na propriedade de suas famílias, se houve implantação de outras economias além do plantio de frutíferas.

Exemplos de inovações que podem representar uma economia familiar mencionada pelos alunos e famílias sobre inovações técnicas adotadas por sua família são: controle de sementes, espaçamento correto no plantio, uso de adubo orgânico. Assim como a introdução de instrumentos de controle, que podem ser meios de se pensar a economia na propriedade, essas inovações só poderiam ser confirmadas como aumento de capital financeiro se houvesse dados que as comprovassem. Ainda assim, demonstram mudanças significativas que indicam o potencial existente na influência da escola na concentração deste tipo de capital.

Pode-se inferir pelas ocupações dos ex-alunos, que 79% deles permaneceu no meio rural depois de formado, sendo que 32% se dedica exclusivamente à sua propriedade. Não se pode afirmar se os outros que têm emprego ou cargo público também se dedicam à sua

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

propriedade. A porcentagem de alunos formados que permaneceu no meio rural pode ser um indicador de que a escola contribuiu ao menos para que sua condição financeira se sustentasse no meio rural. Outro dado importante é que pelo menos 18% dos ex-alunos está trabalhando como técnico agrícola, ou seja, conseguiram trabalho e renda a partir da educação recebida na escola. Seria necessário coletar dados com todos os ex-alunos para verificar se houve ou não aumento de seu capital financeiro em função da educação recebida.

O único indicador que não pode ser atribuído a esse caso, por não ter sido mencionado diretamente, é o relacionado à organização das famílias em associação para levantamento de recursos de investimento. Não foi dito se o acesso aos recursos para os projetos profissionais dos jovens foi um produto da influência da associação sobre a parceria com o órgão mencionado. De toda forma, verifica-se que os pais entrevistados e os pais dos alunos entrevistados não mencionaram qualquer movimento feito nesse sentido pela associação. A participação ainda é considerada pequena e as ações mencionadas foram no sentido de participação nas atividades escolares.

CAPITAL AMBIENTAL

É o tipo de capital relacionado à proteção do meio ambiente para garantia de recursos naturais para gerações futuras.

No caso da pedagogia da alternância, o aumento de capital ambiental pode ser verificado pelas mudanças na produção ou no comportamento da família em relação ao meio ambiente que contribuem para melhor aproveitamento e preservação dos recursos naturais de sua propriedade.

INDICADORES

- *As famílias adotaram, por influência da escola, pelo menos uma medida diferente em relação a algum recurso natural que contribui diretamente para a preservação de um recurso natural do meio ambiente.*
- *As famílias adotaram, por influência da escola, pelo menos uma tecnologia diferenciada no modo de produção que contribui diretamente para preservação de um recurso natural do meio ambiente.*
- *As famílias adotaram, por influência da escola, pelo menos um comportamento diferente em relação à proteção do meio ambiente que contribui diretamente para sua preservação.*

Para uma escola que está situada numa área crucial do país no que se refere a proteção do meio ambiente, cujo governo tem conseguido manter o nível de desmatamento relativamente baixo quando comparado à outras regiões amazônicas, as mudanças influenciadas pela escola nesse âmbito ainda são pequenas. Isso não quer dizer que a concentração de esforços não seja grande, mas indica que é necessário que se faça muito mais junto às famílias para que o impacto das medidas adotadas seja relevante para o meio.

O que se observou é que as famílias adotaram várias medidas diferentes que protegem o meio ambiente: plantio consorciado com floresta, menor desmatamento, maior cuidado na extração dos produtos da floresta, uso da capoeira (área já degradada) para plantio da mandioca (mencionada por uma ex-aluna), rotação de área para o plantio da mandioca, não roçamento das áreas próximas à água e uso de restos de açaí e lixo orgânico para adubação. Todas essas técnicas são trabalhadas na escola e foram mencionadas pelas pessoas entrevistadas.

Um outro recurso explorado pela escola foi um curso feito em várias etapas, denominando PROTEGER, feito em parceria com órgão do estado com o objetivo específico de trabalhar a questão ambiental. No relato dos monitores fala-se principalmente na contenção das queimadas como um dos objetivos desse programa. Chama atenção, no entanto, que nenhuma das famílias, alunos ou ex-alunos mencionou essa ação específica como sendo um produto da influência da educação dos alunos sobre as propriedades.

Assim como na observação feita acima sobre o capital financeiro, pouco se pode inferir sobre o efeito destas ações sobre o meio ambiente das propriedades familiares, uma vez que não é feito um monitoramento que indique o impacto dessas alterações sobre o meio(uma visão ampliada do impacto ambiental gerado pelas mudanças feitas a nível individual).. E assim como nos outros dois casos, urge se aferir se essas mudanças são suficientes para garantir que os recursos naturais estejam sendo preservados em escala suficiente para sua existência a longo prazo, já que a escola considera isso parte daquilo que chama de desenvolvimento e concentra tantos esforços na sua prática de campo nesse sentido (compostagem, uso de adubo orgânico, plantio consorciado, disseminação da importância de diversificar com culturas adaptadas ao meio, PROTEGER, etc.).

Sem dúvida o plantio consorciado, principalmente nas áreas de floresta, o plantio de culturas diversificadas, rompendo o processo histórico da região de monocultura da mandioca e o plantio de horta, indicando uma mudança de hábito de consumo, configuram-se como mudanças significativas porque são reflexo de alterações de comportamento importantes, indicando mais uma vez o potencial da pedagogia como modo de implantar mudanças. Mas, a mesma dificuldade dos outros dois casos se verifica nesse: como não há controle da produção e uso de instrumentos de gerência regulares, não se pode afirmar qual o grau de melhorias produtivas. Não só isso, essa ausência de controle indica a dificuldade de gerenciamento da produção de forma estruturada o suficiente para se promover um processo de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

desenvolvimento rural sustentado numa visão de longo prazo e na estruturação das competências necessárias para se lidar com as adversidades do mercado e o equilíbrio do meio, que nessa região se caracteriza pela convivência com uma flora bastante frágil.

CAPITAL SOCIAL

O capital social está relacionada à capacidade da escola de instigar o valor das relações e promover a rede de contatos entre alunos e entre famílias através da associação de pais para mobilização de mudanças e geração de benefícios para a comunidade.

INDICADORES (Associação)

- *A associação é uma estrutura paritária em funcionamento, que promove o encontro, o debate e a informação regular entre as famílias.*
- *As famílias sabem quais suas obrigações em relação à associação e as cumprem.*
- *As famílias têm expectativas claras em relação à associação e sentem que elas são cumpridas.*
- *As famílias sentem que as normas e sanções presentes na associação contribuem diretamente para facilitar as ações do grupo na realização de seus fins.*
- *As famílias se sentem devidamente representadas pela sua associação à qual delegam o poder (conselho).*
- *As famílias concentram esforços e investimentos para estruturarem sua associação de modo que ela venha atender seus interesses.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- *As famílias, através da associação, participam ativamente da elaboração do plano de formação feito com base em uma pesquisa participativa com as comunidades envolvidas com a escola.*
- *As famílias, através da associação, têm desenvolvido ações conjuntas para resolver problemas e encontrar soluções para suas dificuldades no meio rural.*
- *A associação tem se dedicado a procurar respostas concretas para que seus membros sejam atendidos no seu desejo de "viver e trabalhar na região".*
- *As famílias, através da associação, têm desenvolvido ações conjuntas que beneficiam a educação de seus filhos na escola.*
- *A troca e aquisição de informações através da associação tem contribuído diretamente para facilitar ações que trazem benefícios diretos para as famílias envolvidas com o programa.*
- *As famílias, através da associação têm conseguido influenciar políticas públicas relacionadas ao meio rural ou escolar do qual fazem parte.*
- *Grande parte das famílias (mais de 70%) foi influenciada pela escola a fazer parte de alguma associação ou instituição através da qual consegue algum tipo de benefício para sua família e comunidade.*
- *Grande parte dos ex-alunos (mais de 70%) foi influenciada pela escola a fazer parte de alguma associação ou instituição através da qual consegue algum tipo de benefício para sua família e comunidade.*

A associação tem uma estrutura paritária da qual participam pais, alunos e ex-alunos que tem à sua frente um procurador que se dedica inteiramente à sua administração. Esse procurador não é pai de aluno. Seus esforços estão bem concentrados na busca de parcerias

para manutenção e estruturação da escola. Os pais acreditam que seja essa a principal função da escola. São promovidas assembléias, encontros de formação, e plantões, atividades que promovem a aproximação dos pais com a escola e sua participação nas tomadas de decisão necessárias. Juntando-se as informações de pais, alunos e monitores, conclui-se que a participação dos pais não é tão regular ou ativa como querem os diretamente envolvidos com a escola. aproximadamente 50% dos pais participa das assembléias, 10% faz regularmente os plantões e 40% participa dos cursos de formação. São ao menos três oportunidades diferentes de promover a participação dos pais na associação. Ainda assim, alunos e monitores indicam que há problemas de tempo, transporte e trabalho que dificultam a participação dos pais.

Os pais conhecem suas obrigações de participação e contribuição com alimentação e acreditam que essas sejam normas importantes para o desenvolvimento da escola. Não pude aferir quais as expectativas que têm em relação à associação além de se sentirem responsáveis pela manutenção da escola e do acompanhamento de seus filhos.

O fato da associação estar sendo gerenciada por um procurador facilita muito a parte burocrática e administrativa, garantindo que a escola cumpra com todas as suas obrigações perante os órgãos apoiadores e que também se lance em busca de outros parceiros. Por outro lado, ao delegarem todo o trabalho administrativo ao procurador, pode ser que os pais estejam deixando de aprender a gerenciar sua associação, algo que os ajudaria a desenvolver habilidades importantes para se manter na liderança da instituição.

A questão que não foi respondida e que pode potencializar a participação dos pais na associação é tentar identificar como a associação pode atender a seus interesses, uma vez que só o fato dos filhos estarem nessa escola não tem sido suficiente para garantir sua participação. Na falta de outras instituições locais, principalmente de produtores rurais, a associação dos pais dessa escola pode ter um espaço de grande importância a preencher. Lembrando que os pais sempre conseguem se ater a elementos de mudança ou aprendizado

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

que lhes traga retornos concretos, mesmo que a médio prazo, tentar responder a essa pergunta poderia trazer grandes benefícios à associação dos pais.

Outro elemento mobilizador de participação em movimentos sociais é a oportunidade de participar ativamente de tarefas específicas. O plano de formação propostocomo instrumento da pedagogia da alternância é um desses instrumentos. Não conheci ainda nenhuma EFA capaz de usá-lo e essa não é uma exceção. Convocar os pais para discutirem o currículo escolar é tarefa que assusta monitores, alunos e os próprios pais. Mas é um caminho único, inédito de participação que pode significar uma oportunidade de mobilização poderosa. Ouvir suas sugestões não é uma forma efetiva de participação. Dar sugestões não empodera e tampouco compromete com a proposta.

A razão de ser do plano de formação também é poder criar a base de discussão daquilo que se quer para o desenvolvimento das famílias e, conseqüentemente, para o desenvolvimento local, porque necessariamente traz à tona as dificuldades e problemas encontrados no meio que poderiam ser resolvidos em conjunto.

Não sei quanto os pais efetivamente têm participado da elaboração de projetos e busca de parcerias para a associação. Tampouco foi mencionado nas entrevistas a participação dos pais na busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida dos alunos nas comunidades, uma vez formados. A impressão que se tem é que tanto a diretoria quanto o procurador da associação tem uma capacidade de liderança que acaba suplantando a participação dos pais nas iniciativas feitas em nome da associação. Ambos são muito elogiados por alunos, ex-alunos e pais e certamente estão fazendo um papel importante para o desenvolvimento da escola. Mas, o fato da escola ser reconhecida através de seu trabalho e não o das famílias, indica que essas pessoas podem estar ocupando um espaço que deveria ser dos pais. Os monitores também têm a tendência de chamar para si a responsabilidade por questões que deveriam estar na mão das famílias associadas: cobrança da participação,

cobrança da contribuição com alimentos. Esses fatos são muito comuns a instituições que ainda precisam amadurecer encima do desenvolvimento das capacidades e iniciativas dos seus beneficiários, nesse caso, as famílias.

Outro dado que indica a importância de se aproximar mais a família da proposta da escola está no futuro desejado pelos pais. O emprego ainda é visto por grande parte dos pais como a melhor opção para seus filhos. Dentre as 46 referências feitas, apenas cinco podem ser indicadores de que os pais têm interesse de que seus filhos permaneçam junto à família, no meio rural ou na comunidade. Seria interessante que a escola fizesse um trabalho de planejamento de desenvolvimento local em que os pais pudessem alinhar o desejo que têm para o futuro de seus filhos com o objetivo da escola, definido por um aluno como sendo o de "formar filhos de agricultores, pessoas das zonas rurais para essas pessoas se formarem e irem desenvolver lá na propriedade deles, para ajudar a própria comunidade".

A associação, à época de minha visita, estava se mobilizando para exigir do governo estadual a contratação de professores para o ensino médio da escola fora do sistema modular para conseguir voltar a ter a sessão família de forma regular. Quanto à influência de políticas públicas, nada foi mencionado nesse sentido.

fato de que pouco se menciona o papel do associativismo nessa escola, certamente reforça a participação inexpressiva das famílias e ex-alunos nesse tipo de instituição. Ainda assim, se vê em ambos grupos, intenções de ajuda à comunidade através de movimentos da sociedade civil ou grupo ainda não formalizados.

INDICADORES (Alunos)

- *Os alunos tomam iniciativas que indicam a valorização do trabalho solidário como meio para o seu desenvolvimento.*

- *Nas atividades dentro da escola os alunos buscam sempre se apoiar mutuamente.*
- *Os alunos, por iniciativa própria, estabelecem formas de cultivar o capital social na escola.*
- *Os alunos indicam quais os benefícios gerados pelas experiências de trabalho coletivo existentes na escola.*
- *A prática pedagógica da escola promove a convivência dos alunos com as diferenças existentes no grupo, ajudando-os a melhorar sua capacidade de gerir e resolver conflitos.*
- *Os alunos demonstram ter desenvolvido uma boa capacidade de trabalhar em equipe, observável na sala de aula, na prática de campo e nos períodos de alternância fora da escola.*
- *No trabalho coletivo realizado na escola os alunos sabem quais as suas obrigações e as cumprem.*
- *Os alunos mencionam quais expectativas têm sobre o trabalho coletivo na escola e indicam quais são cumpridas através das atividades escolares.*
- *Os alunos sentem que as normas e sanções presentes na escola contribuem diretamente para facilitar o aprendizado em grupo e o trabalho coletivo.*
- *Os alunos mencionam a importância das relações de autoridade presentes no trabalho coletivo da escola para seu aprendizado e desenvolvimento.*
- *Os alunos mencionam a troca de informação advinda de atividades em grupo como um meio importante para o seu desenvolvimento.*

Assim como nos outros dois casos, pode-se afirmar que a escola consegue construir a valorização do capital social através da estruturação e organização das atividades de trabalho e extra curriculares da escola. Nessa escola particularmente, há vários meios que constribuem para essa construção: os grupos de tarefas, o trabalho de campo, a instituição do aluno-monitor responsável pelos alojamentos. Com isso A escola dá oportunidades aos alunos de ocupar posições diferentes no âmbito social da escola, com variações hierárquicas e responsabilidades diversificadas que contribuem muito para se desenvolver habilidades sociais extremamente importantes para o gerenciamento do capital social.

Os alunos reconhecem que a escola é capaz de construir relações de equipe e cooperação (que eles chamam de companheirismo), assim como relações afetivas (amizade), criando também oportunidades de se trabalhar as diferenças existentes entre os alunos e tendo meios estabelecidos de colocá-los em posições de liderança que acabam assumindo a resolução de conflitos e problemas encontrados.

Os alunos consideram que a disciplina imposta contribui para que o grupo se desenvolver, apesar de acharem que as sanções impostas (pelos monitores, que são os que tem que levá-las a cabo, mesmo que elas tenham sido elaboradas em conjunto com pais e alunos), não são meios efetivos de aprendizado. Um exemplo dado é o de lavar bandejas como punição por transgressões.

Mas, o que só percebo nesse caso, é que a carga excessiva de tarefas escolares bastante dirigidas, com horários tomados e pouca oportunidade de levar essas relações para fora da escola nos momentos de sessão família, acabam eliminando o espaço de iniciativas que possam fazer com que os alunos sejam pró-ativos na estruturação de atividades nas quais eles mesmos exercitem o seu capital social sem a intervenção da escola. Não vi alunos trocando informações ou falando sobre suas experiências conjuntas de troca fora da escola, como houve no caso da Bahia, por exemplo. Esses espaços são importantes para que os alunos

unesp

consigam transpor para outras instâncias e momentos sua experiência com o uso do capital social. Dar tempo e espaço para que eles surjam é um elemento importante de ser considerado, principalmente por essa escola.

Os ex-alunos demonstram tanto pelas suas preocupações sociais como pela forma com que têm escolhido trabalhar (mobilização da comunidade para implantação inovações econômicas, participação ativa no partido, por exemplo), que o capital social adquirido na escola é extremamente valorizado como meio de progresso.

Enfatizar o associativismo e dar espaço para que os alunos encontrem oportunidades de trabalhar em grupo espontaneamente seriam contribuições importantes para se fazer desse capital social algo com um impacto ainda mais profundo na formação dada por essa escola. trabalhar a associação dos pais seria também um exemplo a ser dado para demonstrar como se pode canalizar efetivamente o capital social para ações de grande poder de mudança social.

CAPITAL HUMANO

Os indicadores de capital humano foram elaborados com base nas referências bibliográficas de modo a resignificar o termo contemplando-o sob as diversas perspectivas consideradas essenciais à uma formação capaz de "empoderar" os alunos para que eles sejam os protagonistas de mudanças sociais em seu meio. Os indicadores estão divididos em diversos itens.

INDICADORES (Empregabilidade)

- *Os ex-alunos da escola têm tido acesso a empregos assalariados.*

- *Os ex-alunos da escola têm conseguido escolher o campo profissional em que querem trabalhar.*
- *Os ex-alunos da escola têm demonstrado a capacidade de promoverem o auto-emprego.*

53% dos ex-alunos estão empregados. Destes, 41% em atividades no campo profissional relativo à formação dada pela escola. 6% dos alunos ocupa cargo público (secretários de agricultura) de área para a qual também foram formados. 38% dos alunos formados gerencia seu próprio negócio, sendo que a grande maioria atua como produtor rural e dois alunos são comerciantes. São dados que realmente indicam que a escola tem conseguido atender ao objetivo de dar uma formação que ajude os alunos a terem uma profissão. O fato da maioria estar no meio rural e trabalhando com atividades totalmente ligadas à vocação da escola indica que ela está atuando encima da demanda local de trabalho.

Apesar dos dados impressionarem, há que se recordar que a escola, ao longo de sua existência formou no ensino médio apenas 34 alunos. Esse é um número bastante reduzido de pessoas para se afirmar o potencial da escola como formadora de mão de obra capacitada a ser realmente absorvida pelo mercado de trabalho e pela economia local.

Apesar disso, um dado interessante dado pela diretora é que profissionais ligados a órgãos atuantes no meio rural procuram a escola para indicar alunos que possam trabalhar com eles. A economia do estado também aponta para a concentração na agropecuária e extração florestal como principais atividades, o que indica estar a escola de acordo com a tendência local. Como foi dito antes, estes são dados que deveriam ser sistematizados e analisados para que a escola possa ainda mais se organizara para se tornar a referência de formação e desenvolvimento que já desponta.

Os dados não são suficientes para aferir se essa massa de ex-alunos tem conseguido uma melhor renda que a de sua família ou de jovens formados por outras escolas. Conforme o observado no caso dos ex-alunos entrevistados, o trabalho que desenvolvem hoje consegue lhes dar uma maior autonomia. Também os torna parte importante da composição da renda de suas famílias. Mas, o simples fato de que eles estão motivados a permanecer no meio rural a fim de fazer dele o caminho para auto-realização indica a competência da escola para influenciar a retenção de seu capital humano nesse meio.

INDICADORES (Desenvolvimento de competências humanas e técnicas)

- *Os alunos demonstram ter uma bagagem de conhecimentos gerais de português, matemática, ciências, geografia e história de qualidade atestada pela sua facilidade de utilizar e aplicar conceitos aprendidos em sala de aula e em sua vida prática para o desenvolvimento de outros conteúdos e ações.*

- *Os alunos demonstram ter uma boa bagagem de conhecimentos específicos da área técnica, atestada pela sua facilidade de utilizar e aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula e no trabalho na propriedade para o desenvolvimento de outros conteúdos e ações.*

- *A formação dada pela escola desenvolve a capacidade dos alunos de lidar com os instrumentos de conhecimento (pesquisa, busca de informação, utilização de referências importantes, uso de biblioteca, uso de internet, uso de grupos específicos de geração de conhecimento na área)*

- *A formação dada promove o acesso dos jovens às metodologias científicas necessárias para dar continuidade a seu aprendizado.*

- *A prática pedagógica da escola contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao empreendedorismo.*
- *Os ex-alunos têm demonstrado um espírito empreendedor observado no desenvolvimento de negócios próprios.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento do corpo.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento da inteligência.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento do sentido estético.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento da responsabilidade pessoal.*
- *A prática pedagógica da escola fomenta o desenvolvimento da espiritualidade.*

A prática de campo e os estágios exigem dos alunos um contínuo diálogo entre a prática e aplicação de conhecimentos técnicos. Por sua vez, a exigência de relatórios demanda um maior domínio do português e de matemática na aferição dos resultados econômicos do setor trabalhado. A auto-avaliação e a avaliação dos subordinados, no caso dos estagiários, também demanda uma competência do uso de habilidades como a de análise e síntese, associadas ao aprendizado escolar. O caderno da realidade seria, caso fosse usado nesse sentido, algo que a coleta de dados não pode indicar, um bom instrumento para se testar a competência nas áreas de ciências, geografia e história, principalmente ao se sintetizar os dados relativos à propriedade, família e meio. Ou seja, a escola tem os meios para que os alunos demonstrem a aplicação dessa bagagem de conhecimentos.

Da forma com que foi feita essa pesquisa, não se pode aferir se os alunos conseguem fazer de forma eficiente o uso desses conhecimentos. O que se pode afirmar no entanto, é que a prática pedagógica ainda não consegue facilitar a transposição desses conteúdos para a

prática e vice-versa. Ou seja, os processos que a escola têm instaurados exige dos alunos essa contínua integração entre prática e teoria. Mas ao não conseguir fazer o fechamento do ciclo de aprendizagem experiencial não se está fazendo de forma sistematizada e planejada a transformação de prática e teoria em aprendizado profundo. Ainda que estivesse (hipótese remota, uma vez que esse processo de aprendizado experiencial não se dá automaticamente), o fato de não estar avaliando a aplicação dessa bagagem através do projeto profissional ou do trabalho sendo realizado nas famílias elimina a possibilidade de se comprovar a eficácia do método. Eu mesma pude comprovar que apenas observando a prática de campo e o trabalho na família não se consegue avaliar se os alunos conseguem aplicar conteúdos gerais e específicos na prática. observando as aulas, por sua vez, nota-se que muito de sua experiência é comentada, mas nunca processada a ponto de ser usada como embasamento de outros aprendizados. A qualidade da formação dada, se avaliada através da sala de aula, não pode ser considerada boa.

Notei que nessa escola particularmente, o excesso de atividades, a disponibilidade regular de informações vindas de fora através dos cursos promovidos e a concentração dos alunos por muito tempo apenas no meio escolar, faz com que se restrinja o espaço e o tempo necessário para fazer despertar a curiosidade e o questionamento que levam o jovem a buscar informações ou conhecimentos. A iniciativa da busca, presente nos ex-alunos de Friburgo - que achavam que o conteúdo dado na escola era insuficiente - e nos alunos da Bahia - durante o período de descanso ou fora da escola - mostram como é importante se promover a convivência com a dúvida, com o desconhecido, com as diferenças, com a noção de que a escola não é onipotente no que se refere ao saber.

Os alunos e ex-alunos dessa escola não indicaram a pesquisa como um meio importante de aprendizado – como o das outras duas escolas – e a capacidade de aprender a aprender como uma capacidade apreendida e não tem no seu cotidiano escolar ou familiar a

unesp

iniciativa de buscar informações adicionais. Os próprios alunos que mencionaram a falta de material didático para pesquisar dúvidas surgidas no trabalho dizem a seguir que mesmo que houvesse a disponibilidade, não há o tempo para pesquisa. Também indicam o excesso de informação e a dificuldade de absorção dela. São fatos que reforçam a hipótese de que tempo livre e ruptura entre o meio escolar e outros meios são essenciais para se promover a pesquisa. Sem isso, de nada serve a internet, a biblioteca ou os recursos de metodologia científica. Há que se criar a partir da escola oportunidades para se ter perguntas relevantes. O plano de estudo e os estágios fora da escola são dois instrumentos que foram citados pelos alunos das outras escolas como meios através dos quais surgem oportunidades de pesquisa interessantes para os jovens.

O plano de estudo, por ser um instrumento em que os alunos primeiro elaboram perguntas e depois vão a campo respondê-las é uma ferramenta poderosa para desenvolver a prática e habilidade de pesquisa. Os estágios fora da escola, por sua vez, tiram o aluno de seu meio e dão as condições para que, nessa ruptura, surjam questões importantes de serem abordadas para seu desenvolvimento. São dois recursos que essa escola poderia explorar para atuar sobre esses dois indicadores.

Os três ex-alunos entrevistados demonstraram uma capacidade empreendedora na implantação de pelo menos cinco atividades econômicas diferentes em sua propriedade, sendo duas de também beneficiamento da fruta para transformação em polpa, a adoção de nove técnicas diferentes de produção e quatro instrumentos de gerência da propriedade. No que se refere ao uso de instrumentos de controle, a anotação de gastos, análise da produtividade, distribuição das atividades na propriedade e estabelecimento de metas, já são passos importantes para o empreendedorismo. Mas, não são suficientes. Faltam diagnóstico e avaliação de viabilidade para tomadas de decisão sobre qual a economia por que optou e quais técnicas, falta sistematização dos dados de controles, falta perspectiva de lucro e análise de

mercado, para que os jovens estejam aptos a reagir às mudanças de meio e mercado com base em informações coletadas de sua produção e percepções dos "fatores cruciais do meio externo" (CAMERON, 1998). Algo que os dados não contemplam e que considero um fator importante do espírito empreendedor é a motivação, o orgulho que esses alunos demonstraram em relação a seus projetos.

Sem dúvida, a prática de campo e os estágios contribuem muito para que os alunos desenvolvam a competência administrativa no que se refere ao controle de produção, custo e lucratividade. Durante três anos os alunos lidam com isso quase que diariamente. A opção por determinadas técnicas ou tecnologias que foram trabalhadas na escola (todas as mencionadas são feitas na escola) também é muito facilitada pela lida diária com sua implantação na prática de campo), além de dar aos jovens a confiança necessária para adotá-la como inovação. O projeto profissional contribui para organizar isso tudo de forma escrita e eventualmente (não sei com isso foi feito no projeto profissional desses jovens), para que sejam estipuladas metas e custos.

A prática pedagógica da escola, aliada à sua determinação de dar uma formação que torne o jovem capaz desenvolver sua propriedade contribuem diretamente para instilar nos jovens o espírito empreendedor. Pelo menos metade dos alunos entrevistados que ser dono do próprio negócio e os que querem emprego, pensam também em criar as condições para investir no próprio negócio. Esse exemplo demonstra a importância da escola determinar com clareza qual o seu objetivo. Nesse caso falta ainda definir quais as competências que o empreendedor deve ter e vincular à essas competências o uso das ferramentas da pedagogia. Mais detalhes sobre a relação entre os instrumentos da pedagogia e o empreendedorismo foram trabalhados na parte II da análise dos dados .

Se considerarmos o desenvolvimento da inteligência como sendo a capacidade dos alunos de passar pelas fases do ciclo de aprendizagem de Kolb, ou seja, partindo da

experiência, conseguir transformá-la em conceitos, tomadas de consciência e ações para melhorar sua prática, também se pode afirmar que esta escola, como nenhuma outra tem em sua prática pedagógica um *campo potencial* de desenvolvimento da inteligência muito maior do que qualquer outra. Potencial porque ele se tornaria realmente parte da prática pedagógica se fossem planejados os momentos de integração entre prática ou teoria. Essa integração ainda é tratada como algo que acontece automaticamente com a vivência dos dois momentos que as oportunizam (prática de campo e sala de aula). Por outro lado, efetivamente a constância desse movimento entre prática e teoria acaba desenvolvendo nos alunos a concepção de que aprendizado *só existe* na medida em que exista essa passagem de prática a teoria e vice-versa e já passam a não aceitar outra forma de aprendizado.

A responsabilidade, como já foi discutido antes é um dos elementos que a prática pedagógica dessa escola trabalha muito bem. Por ir diretamente de encontro à necessidade do jovem de "ser responsável", traz enormes benefícios ao desenvolvimento da auto-confiança e da abertura das perspectivas de futuro.

Ao mesmo tempo, os alunos dizem que a escola os tornou mais responsáveis através, principalmente, do trabalho. O que antes apareceu como produto da relação com a escola, agora aparece como produto da relação com a família. E uma dualidade intrigante: se a responsabilidade se aprende com a família, porque os alunos indicam com tanta veemência o papel da escola no desenvolvimento da responsabilidade?

Observa-se que, enquanto na escola os alunos têm responsabilidades de trabalho bem definidas, na propriedade familiar, 17 dos 31 alunos indicaram não ter nenhuma responsabilidade. Ao mesmo tempo, 20 alunos indicam terem sido implantadas mudanças na produção da propriedade de suas famílias como produto de sua influência sobre a família.

A análise desses dados me leva a concluir que a responsabilidade é um valor passado pela família para seus filhos. Na escola, esse valor é trabalhado de forma prática através de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

demanda de papéis, atribuições e resultados específicos que exigem constantemente o usufruto da responsabilidade. Na medida em que os alunos conseguem deixar transparecer para sua família sua capacidade de ser responsável através daquilo que aprenderam na escola, a família abre espaços inéditos para o jovem dentro da família. É nesse momento que o jovem começa a ser responsável pelas mudanças na família.

As mudanças mencionadas até aqui repetem o padrão de mudança vista nos outros dois casos: pontuais, de cunho técnico apenas. Por outro lado, são mudanças que denotam o potencial de influência do aluno sobre a família, denotam a importância que os jovens dão ao relacionamento familiar (algo que a escola contribui diretamente para sustentar e/ou construir) e nessa relação entre a prática pedagógica e a dinâmica familiar criam espaço para um dos elementos mais importantes para a formação do jovem: o usufruto da responsabilidade em oportunidades de protagonismo juvenil.

Quanto à espiritualidade, há os momentos antes das refeições dedicados à orações de agradecimento. Embora a escola tenha sido ligada à igreja católica na sua fundação, hoje não há mais essa proximidade. Nessa escola observou-se menor empenho do que nas outras duas de mobilização dos alunos para participação ativa na questão religiosa, principalmente no que se refere à participação de cultos ou à organização de eventos ligados à religião. Tampouco se verificou nas comunidades visitadas a presença forte da igreja como um ponto crucial de exercício das relações sociais, como era na Bahia. Nenhum dos pais mencionou o aspecto religioso como característica valorizada na escola. No entanto, os alunos colocaram a importância de "ter Deus" como uma das necessidades para serem felizes/bem sucedidos. Por menor que seja tempo dedicado à espiritualidade ou o incentivo direto da prática religiosa, o fato se ter um ritual diário e conjunto de dedicação ao espiritual cria um ambiente muito diferenciado dentro da escola.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

O desenvolvimento do corpo e do sentido estético são elementos que a prática pedagógica dessa escola, por pouco que trabalhe, ainda significa mais que as outras duas. Primeiro porque identificou-se um monitor disposto a coordenar atividades desportivas no final da tarde, ao menos destinando um tempo e um espaço para o exercício. Conseguiu-se também patrocínio para compra de material e medalhas e eventualmente são organizados campeonatos desportivos na escola. Segundo, com os serões culturais, estabeleceu-se uma oportunidade de se trabalharem aspectos artísticos. Ambos momentos são muito valorizados pelos jovens, não só porque são momentos de lazer, mas também porque são momentos em que há espaço para outras formas de expressão e integração. Seria interessante que além de mais regulares, tanto a prática desportiva como o trabalho com arte fossem oportunidades de integração desses jovens com outras realidades e pessoas; momentos em que a identidade, a capacidade de expressão e os talentos fossem trabalhados como parte pedagógica da formação do aluno.

INDICADORES (Prática pedagógica e processo de aprendizado)

- *A prática pedagógica se estrutura sobre a experiência como ponto de partida para o planejamento das atividades de aprendizagem.*
- *A escola planeja sua formação com objetivos centrados nos alunos, partindo de uma pesquisa que identifica suas necessidades e contexto.*
- *O poder educativo está distribuído entre os parceiros envolvidos com a escola: monitores, famílias e comunidade.*
- *A prática pedagógica da escola incentiva o aluno a por em prática os conhecimentos adquiridos.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- *A formação dada pela escola está baseada numa análise que sustenta a preparação dos jovens para trabalhos futuros.*

Assim como nas outras duas escolas, essa também tem dificuldades de definir e articular seus objetivos de forma clara e detalhada, de modo a identificar exatamente onde se quer chegar com cada instrumento de trabalho pedagógica que se usa. O planejamento da formação dos alunos não parte de uma pesquisa que identifica a necessidades e contexto dos alunos e suas famílias. Parte da exigência legal sobre a qual se estrutura a matriz curricular. É o movimento oposto ao sugerido pela pedagogia da alternância e mesmo pelas diretrizes curriculares nacionais, que sugere que sejam desbastados os conteúdos para se atender ao contexto em que a escola está inserida. O ponto de partida para o planejamento das atividades então torna-se o conteúdo das disciplinas. A experiência, seja ela na prática de campo, aula prática ou na propriedade são elementos adicionais, complementares que enriquecem e ilustram os conteúdos. Os conteúdos, por sua vez são enriquecidos e ilustrados pela experiência. A escola consegue de forma efetiva, pelas oportunidades de trabalho que oferece, incentivar os alunos a colocarem em prática os conhecimentos adquiridos. Apesar do diálogo entre experiência e conhecimento ser muito fluido ele não é planejado ela não leva, como quer Dewey, ao aprendizado, nem à abstração reflexionante que quer Piaget; a integração entre prática e teoria tende a permanecer muito superficial.

Usando-se como ponto de partida a matriz curricular e suas exigências, indica que a formação que a escola planeja não parte de uma análise sobre qual a melhor forma de preparar os jovens para trabalhos futuros. Isso exigiria uma avaliação e um diagnóstico do meio externo à escola que não são feitos. Por outro lado, a facilidade de acesso que a escola tem a parceiros externos poderia em muito contribuir para se fazer esse levantamento, a partir do qual se poderia definir com melhor índice de acerto, quais as competências necessárias para se

forma um jovem para trabalhos futuros no meio rural. Como já foi dito antes, o fato da maioria dos ex-alunos estar trabalhando em áreas afins é um bom indicador de que a vocação da escola está no rumo certo para formar alunos que o mercado precisa. Falta apenas sustentar essa vocação com dados mais concretos para que se possam definir e decidir mudanças com a mesma flexibilidade e rapidez com que se dão as mudanças no mercado de trabalho.

Quando se pergunta aos pais qual o que ensinaram a seus filhos (Perspectiva dos Pais) nota-se que há pouca visão de si como pessoa competente para ensinar aos filhos conteúdos ligados à formação escolar. Quando se pergunta aos alunos o que aprenderam com seus pais (Perspectiva dos alunos), vê-se que os alunos identificam elementos importantes de aprendizado que poderiam ser potencializados pela escola: questões técnicas, éticas, valores. Um instrumento muito útil da pedagogia é o estudo do meio em que se faria o levantamento dos conhecimentos da família. Ao mesmo tempo em que se valoriza o saber familiar, compreende-se melhor como ele é estruturado e dá-se ao jovem a oportunidade de exercer a humildade para que não se considere "errado" o que fazem os pais e "certo" o que é feito na escola. Outro instrumento importante de ser trabalhado nesse momento é o caderno da realidade que entra como um registro do histórico e dos recursos existentes na família, pontos de partida para um diagnóstico da propriedade. Tudo o que foi mencionado nesse parágrafo são ações pedagógicas que contribuiriam para ampliar a participação das famílias no processo de formação de seus filhos, algo que hoje é feito de forma muito superficial e pouco compromissada de ambas as partes. O mesmo vale para a comunidade, que no caso dessa escola parece estar ainda mais distante dos alunos entrevistados.

Essa escola demonstra uma competência muito grande no estabelecimento de parcerias com outros órgãos para a formação dos jovens. Aumentaria ainda mais o potencial de formação se elas fossem estipuladas partindo do plano de formação elaborado em conjunto com as famílias para que sua intervenção tivesse uma influência direta sobre algum aspecto

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pedagógico planejado. Não só isso, pelo que observei, a característica principal desses parceiros é de compartilhar seu conhecimento com os alunos, num processo em que não existe a troca e o compromisso com o processamento dessa informação pelo aluno. Ou a escola se compromete a fazer essa informação se transformar em experiência, ou ela é apenas mais uma fonte de informação que não necessariamente tem impacto sobre o aprendizado do aluno (na concepção de Dewey ou de Kolb). O que se quer dizer aqui é que não basta disseminar conhecimento para se democratizar o ensino, há que se ter um compromisso com a formação do jovem e fazer a intervenção a partir daquilo que o jovem precisa naquele momento.

INDICADORES (Escola e mudança)

- *A escola consegue influenciar os pais e os jovens de modo que estes demonstram estar investindo mais tempo em sua educação.*
- *A escola consegue influenciar os pais e os jovens de modo que estes demonstram estar investindo mais dinheiro na educação de seus filhos.*
- *A escola consegue influenciar os pais e os jovens de modo que estes comecem a valorizar a educação investindo mais recursos na aquisição de materiais considerados significativos para o aprendizado dos jovens.*
- *A escola e a associação tem um projeto comum de desenvolvimento local .*
- *Os alunos e ex-alunos demonstram estarem comprometidos com o desenvolvimento do coletivo.*
- *A prática pedagógica da escola contribui para que os alunos planejem todas as intervenções em sua propriedade partindo de um planejamento feito sobre reflexões sobre sua experiência aliadas à incorporação do uso de teorias gerais.*

- *As mudanças e inovações promovidas nos jovens e suas famílias com influência da escola não alteraram sua identidade.*

Essa escola é uma das que tem menor taxa mensal cobrada das famílias, apenas R$5,00, cerca de 1% do que a escola gasta com os alunos. Os pais arcam também com o custo do transporte desses alunos que é em média R$35,00/mês e com as taxas da associação nacional (UNEFAB, 1999). Isso soma um gasto médio mensal de cerca de R$46,00 por aluno. É uma investimento de cerca de 10% (considerando-se que a média da renda das famílias é de 2,5 salários mínimos). Como nesse caso há a opção da escola local, cujo custo seria o mesmo do transporte e mais a alimentação, pode-se dizer que a EFA custa mais para as famílias do que a outra opção. Ainda assim, nenhum dos pais reclama deste custos. Muito pelo contrário, dizem que se tivessem condições contribuiriam com mais dinheiro e dão a seus filhos parte de sua produção para que levem para a escola (em geral farinha de mandioca, base da alimentação local).

Some-se a isso os dados que dizem que a decisão dos pais de colocarem seus filhos nessa escola estão relacionadas à qualidade de ensino, identificação com o seu perfil de produtor rural, proximidade da família (esse aspecto, principalmente), pode-se dizer que os pais dessa escola fizeram uma opção de investimento maior na educação dos filhos.

Já em relação a investimentos de recursos e materiais, não se pode afirmar que eles estejam feitos, uma vez que nada foi mencionado sobre isso especificamente.

Não se pôde identificar se as famílias ou jovens estão investindo mais tempo em sua educação, com exceção dos ex-alunos que se dedicaram a pelo menos um curso de faculdade e nove outros cursos diversos num período máximo de dois anos. É um número significativo que identifica no mínimo o investimento de seu tempo na aquisição de capital cultural (os

cursos foram oferecidos gratuitamente. Não sei se a faculdade é paga ou não, o que caracterizaria também um investimento de dinheiro).

Conclui-se então que há indicadores de que houve interesse das famílias e jovens em investir no seu capital cultural. Mas essa afirmação só pode ser transformada em um indicador da real inversão nesse capital quando se coletarem dados mais aprofundados sobre os itens mencionados.

A escola e a associação das famílias não tem um projeto comum de desenvolvimento local. Não consta em nenhuma das entrevistas que foram feitos esforços para elaborar este projeto de forma planejada, sobre um arcabouço teórico com o objetivo de promoção de desenvolvimento em alguma das comunidades às quais a escola atende.

19% dos alunos incluem no seu conceito de desenvolvimento rural o desenvolvimento da comunidade. Apesar disso, apenas três alunos dos 31 presentes no grupo foco desse trabalho diz ter feito algum trabalho junto à comunidade. Os ex-alunos, por sua vez, indicam ter interesse em trabalhar junto à comunidade. Um deles está se mobilizando para reunir um grupo de pessoas de sua comunidade com intenção de fazer um planejamento de trabalho conjunto. A ex-aluna trabalha junto à cooperativa. O outro faz alguns trabalhos junto à sua comunidade e pretende fazer ainda mais. Isso significa que há uma preocupação com a comunidade que é real. Mas a intenção de trabalhar com a comunidade ainda não foi concretizada pelos alunos, muito provavelmente pela falta do plano de estudo e da alternância que não permitem que a prática pedagógica da alternância exija isso dos alunos da forma como deveria ser. O fato dos três ex-alunos terem sempre tido as condições de voltarem para suas comunidades com maior frequência do que a permitida pela alternância de 50 dias, pode ser um dos elementos que contribuiu para que eles já tivessem contato com a comunidade e uma vez de volta à ela, pudessem dar continuidade e melhorar essa relação. Não me foi relatada nenhuma intervenção da escola junto às comunidades.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Como já foi dito anteriormente, na prática pedagógica da escola não se consegue fazer com que o ciclo de aprendizagem experiencial se complete. Em função disso, muito do que é feito na prática, muito do que o jovem experiencia, deixa de ser transformado em hipóteses teóricas que conseqüentemente deixam de ter no planejamento das intervenções a oportunidade de serem testadas e provocarem mudanças de maior impacto no meio e de maior impacto no aprendizado dos jovens. Se a utilização dos instrumentos da pedagogia fossem planejados encima do ciclo de aprendizagem experiencial, o potencial de mudança no meio seria ampliado. Isso porque na medida em que as hipóteses elaboradas a partir da prática, haveria a exigência de se planejar intervenções para testá-las até que essa experiência nova fosse implantada e novamente observada, dando continuidade ao aprendizado e necessariamente às intervenções na propriedade familiar, criando o processo espiral de desenvolvimento educacional e local. Um bom exemplo desse processo é a colocação em comum que segue ao plano de estudo. Compartilha-se o que foi aprendido e então se faz uma ligação com a teoria. A partir disso, os jovens teriam que planejar suas intervenções na propriedade familiar. O caderno da realidade tem um papel de extrema importância no registro desse desenvolvimento.

Nos relatos dos alunos ou dos pais, não pude identificar elementos que aferissem a capacidade da escola de valorizar a identidade desse grupo social. Ainda assim, fica claro que a forma com que pais e alunos defendem a escola e valorizam o fato dela ser voltada para o homem do meio rural indica que sua identidade é respeitada e valorizada.

INDICADORES (Educação e satisfação de necessidades)

- *A formação dada contribui para que os jovens criem as condições necessárias para satisfazer às necessidades humanas pessoais (Eigenwelt) que consideram importantes para seu bem-estar.*

unesp

- *A formação dada contribui para que os jovens criem as condições necessárias para satisfazer às necessidades humanas no contexto do grupo social (Mitwelt) que consideram importantes para seu bem-estar.*
- *A formação dada contribui para que os jovens criem as condições necessárias para satisfazer às necessidades humanas no meio ambiente (Umwelt) que consideram importantes para seu bem-estar.*

Aqui apenas se resumirá sob os indicadores o que foi longamente discutido no item III e que está unicamente relacionado à escola.

Pelo relato dos jovens dessa escola, pude identificar que as seguintes necessidades são consideradas para obtenção de auto-realização. Os que têm asteriscos são aqueles que a escola consegue prover:

- O trabalho
- A competência administrativa *
- Os estudos *
- A saúde *
- Bens materiais
- A responsabilidade *
- A capacidade de lutar pelo que quer
- A amizade/companheirismo *
- A presença/ proximidade da família *
- O trabalho junto a comunidade *
- O apoio de governantes e políticas públicas

unesp

O trabalho, seja sob a vontade de ser empreendedor, administrador ou profissional empregado, aparece como o item que mais é citado pelos alunos quando falam de suas perspectivas de futuro e de suas necessidades. O que se verifica nesse caso, é que a escola está conseguindo criar as condições necessárias para que os jovens se dediquem ao trabalho que querem, embora não seja diretamente responsável pela sua empregabilidade. Mas, segundo os alunos, uma vez que ela consegue lhes dar a competência administrativa, as opções de trabalho almejadas podem ser concretizadas. A compleição dos estudos tem essa mesma função de dar-lhes melhores condições de enfrentar o mundo do trabalho.

A saúde é um elemento que intriga por não se ter compreendido como a escola contribui para essa necessidade.

Em relação à criação de condições para satisfação de necessidades ligadas ao grupo social, aparece também nesse caso a relação com a família e o trabalho com a comunidade. Ambos são aspectos que a escola consegue trabalhar através da alternância. E por mais que nesse caso a alternância não tenha sido parte regular da vida do aluno, eles entendem que a escola concentra esforços nesse sentido. A amizade/companheirismo, que também aparece nos outros dois casos é fruto da convivência intensa.

Não identifico nesse caso elementos que possam estar relacionados a meio ambiente do jovem que sua formação escolar tenha atendido.

INDICADORES (Educação e ampliação das escolhas pessoais)

- *Os alunos acreditam ter uma liberdade de escolha profissional e pessoal ampliadas em função da qualidade da educação recebida.*

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

- *O certificado de técnico em agropecuária dado pela escola contribui para que os jovens tenham melhores condições de trabalho e renda que outros da mesma faixa etária e com a formação em escolas tradicionais.*
- *A escola contribui para que a maioria dos jovens consiga finalizar o ensino médio profissionalizante no prazo estipulado de sua duração.*
- *Os alunos da escola têm condições de competir em pé de igualdade com alunos de outras escolas se quiserem entrar na universidade.*
- *Os alunos que querem permanecer em seu meio têm encontrado condições dignas de permanência no meio rural em função da formação tida na escola.*

Pelo desejo de futuro expressado pelos alunos, vê-se que a maioria acredita que conseguirá cursar uma faculdade e exercer a profissão que desejam e consideram que a formação recebida tem alguma influência sobre esse futuro. Com relação à faculdade, nos dados passados pela diretora foi-me dito que apenas dois dos 34 alunos formados estavam cursando faculdade. Não sei dizer dentre os outros houve algum que já havia se formado. É provável que não, menos por competência que por possibilidade. No estado do Amapá ainda não haviam sido implantados cursos na área técnica ligada ao meio rural.

Nessa turma entrevistada, 100% dos alunos pretendem cursar uma faculdade. Resta saber quantos conseguirão, uma vez que se tenham mais dados sobre esses alunos no futuro. A escola tem se mostrado muito ativa na busca de oportunidades para que seus monitores (ex-alunos) consigam cursar a faculdade. Dos três ex-alunos entrevistados, um está cursando o ensino superior na capital. E muito difícil avaliar se os alunos entrevistados têm a competência necessária para prestar e passar num vestibular. O meio mais adequado de medir essa competência seria através do ENEM, exame que seria realmente muito útil para que o

movimento da pedagogia da alternância avaliasse seu desempenho e o comparasse ao nacional.

Na turma entrevistada, mais de 88% dos alunos querem permanecer na zona rural. O fato de que 79% dos alunos formados nos últimos cinco anos estão na zona rural, demonstra que a escola tem conseguido atingir seu objetivo de que conter o êxodo rural. O objetivo de que os alunos fiquem no meio trabalhando na propriedade de suas família também mostra-se possível frente ao histórico dos ex-alunos: 32% são produtores rurais em suas propriedades. Dos 34 formados, 27 trabalham em ocupações para as quais sua formação técnica foi adequada.

Há que se ter mais dados para se avaliar se as condições de permanência no meio rural são melhores do que a "sofrida" vivida pelas famílias. Pelo que foi visto com os ex-alunos entrevistados, a renda não aumentou, mas eles indicam estar satisfeitos com as condições de vida que têm nesse momento e não pretendem de forma alguma sair do meio rural.

Desde a implantação do ensino médio, a escola teve 239 alunos matriculados, dos quais apenas 34 se formaram, ou seja, apenas 14% dos alunos que se matricularam na escola saíram formados. O terceiro ano em curso durante minha visita, havia iniciado com 33 alunos e terminou com 11. Uma taxa absurda que pode comprometer seriamente o futuro da escola e precisa realmente ser avaliado para que se possa identificar quais os problemas de adaptação existentes.

A idade média dos alunos dessa escola está em torno de 19 anos. 34% dos alunos tem mais de 20 anos. Não se verificou qual o índice de repetência entre os alunos, mas os monitores relataram que fazem uma série de acompanhamentos personalizados para garantir que os alunos com maiores dificuldades possam ter condições de acompanhar o curso.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Resumindo a avaliação destes indicadores, temos que apesar de ter formado um número pequeno de alunos, essa escola parece estar atendendo aos anseios de futuro profissional dos alunos porque tem direcionado sua prática pedagógica para o objetivo muito concreto de formar empreendedores que trabalhem em sua propriedade rural e profissionais que permanecem trabalhando no meio rural. Os alunos acreditam que essa escola tem a competência necessária para lhes subsidiar em sua escolha profissional.

A valorização que os pais fazem da integração entre conhecimento prático e teórico como caminho para dar a seus filhos um futuro melhor que o deles e melhor do que as possibilidades existentes em outras escolas, mais uma vez indica o potencial que alguns instrumentos da pedagogia, que mesmo que subutilizados e utilizados com pouco planejamento, conseguem mobilizar mudanças inéditas e dificilmente alcançadas por outras instâncias conhecidas, sejam elas educacionais ou de apoio ao produtor rural.

8 CONCLUSÃO

A aplicação da pedagogia da alternância: processo pedagógico e resultados

Pela simples ousadia de propor uma mudança estrutural na organização e gestão escolar promovida pelos atores envolvidos com o processo educacional, com o objetivo de inserir o jovem na economia do meio rural local, a pedagogia da alternância implantada nas EFAs constitui uma inovação (MITRULIS, 2002) no ensino médio profissionalizante.

Resta saber se essa proposta efetivamente (MITRULIS, 2002, p. 224) "supera o paradigma predominantemente cognitivo que imperou nos currículos até os dias de hoje, abrindo-se para um conjunto de saberes, domínios e competências que respondam às transformações que vêm ocorrendo nas relações sociais e nos modos de produção e de organização do mundo do trabalho"; se essa proposta educativa consegue superar a "dicotomia entre o fazer e o pensar, que propicie ao educando uma formação que lhe permita mobilizar conhecimentos científicos, competências cognitivas, competências sociais e valores diante dos desafios da complexidade contemporânea"; se essa é uma educação "voltada para a prática social e orientada para o trabalho, ou seja, uma educação básica que ao mesmo tempo articule a preparação para o exercício de uma cidadania plena e a preparação para uma inserção crítica e competente no mundo das relações produtivas, com a possibilidade de continuidade de estudos ao longo da vida". Se, enfim, a proposta da pedagogia da alternância consegue promover a relação entre desenvolvimento social e educação.

A análise do conjunto dos três casos mostra que a prática pedagógica das EFAs tem a capacidade comum de gerar um resultado notável: a forte identificação dos alunos com a escola, advinda da estruturação escolar em torno das necessidades básicas de um jovem em

formação. **Ter papéis de responsabilidade, ser colocado como protagonista de transformações no meio familiar e comunitário, exercitar o diálogo com sua família, seus amigos e seus educadores e ter a possibilidade de se ver e ser visto como profissional qualificado** são aspectos que apenas uma formação escolar estruturada em cima da integração entre trabalho, formação básica e convivência no meio familiar, comunitário e escolar concomitantemente, permitem. São aspectos que nenhuma formação escolar fixada em sala de aula ou no espaço da escola apenas, permite. São aspectos que demonstram a futilidade de se discutir conteúdos curriculares e tempo disciplinar sem pensar na desestruturação da sala de aula, único espaço onde não há espaço para se atender às necessidades capazes de mobilizar o jovem em direção à sua formação. São aspectos que os jovens reconhecem que essa escola é capaz de lhes dar. Como?

Nas experiências analisadas, a aplicação dos instrumentos pedagógicos demonstra que os instrumentos que surtem maior efeito mobilizador de mudanças são os centralizados sobre a experiência, desde que dêem aos alunos a oportunidade de vivenciar algo novo e/ou significativo. Nesse sentido, nem todos os instrumentos da pedagogia conseguem ter um uso eficiente e efetivo. ***A alternância, o plano de estudo, o projeto profissional do jovem, as aulas teóricas, os estágios, as visitas às famílias e a prática de campo,*** em medidas diferentes para cada caso, são os de maior efetividade.

Há que se notar, no entanto, que o uso dos instrumentos da alternância indicam uma limitação derivada de um ponto central e comum às três escolas: escapa à percepção dos formadores a teoria pedagógica que sustenta o funcionamento da dinâmica de aprendizado. Esse desconhecimento se revela não só nos relatos dos formadores, mas também na utilização dos instrumentos da pedagogia da alternância refletida na subutilização de todos os instrumentos e na dificuldade comum de entender como se faz a integração entre teoria e prática. O paradigma de sala de aula como espaço onde cabe unicamente o saber científico,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

ainda não foi transformado. Em todos os casos analisados, essa integração é motivada, mas não é planejada para acontecer com metas específicas e noção de quais competências estão sendo desenvolvidas. O pouco tempo existente para reflexão e planejamento por parte dos educadores retrai todo tipo possível e muito necessário de reflexão sobre uma pedagogia que é viva e se transforma continuamente como nenhuma outra.

Em linhas gerais, nota-se que o desenvolvimento do capital humano dos jovens é extremamente trabalhado pela prática pedagógica, na medida em que conseguiu-se criar as condições para que grande parte dos formados optem por ficar no meio rural, a maioria em atividades relacionadas à formação dada. No que diz respeito a processos de desenvolvimento cognitivo, nota-se que é comum a todas as experiências a valorização da informação e a responsabilização do indivíduo pela sua formação continuada, desenvolvidas também através dos instrumentos aplicados da pedagogia, como será visto em maior detalhe. Com relação às famílias, é notável observar que elas se dispõem a investir mais na formação de seus filhos quando essa se mostra significativa dentro de seus critérios: proximidade com a família, relação forte com o trabalho, presença marcante de valores semelhantes e visualização de possibilidades de ascenção social através da formação adquirida.

O capital social é um dos mais valorizados pelos alunos das escolas, que o reconhecem como fruto da prática pedagógica. A troca de informação entre colegas, o acesso à informação através de conhecidos e a ajuda mútua são vistos como ponto de apoio para o desenvolvimento pessoal. O exercício da cidadania, maior indicador da real incorporação do valor desse capital, está presente na vida dos ex-alunos através do trabalho, da postura frente à comunidade e da sua percepção como líderes responsáveis pela mobilização local para o desenvolvimento do coletivo.

A valorização do capital ambiental revela uma mudança extremamente significativa de comportamento com relação à preservação do meio, uma vez que exige investimento de

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

tempo e recursos com pouca diferença de retorno econômico a curto prazo. Essa mudança comportamental indica o potencial de transformação detonado pelo processo pedagógico.

Em relação ao capital econômico/financeiro, pode-se inferir, mas sem se comprovar, que a prática pedagógica contribui diretamente para o aumento da renda das famílias através das inovações de produção levadas para as propriedades dos alunos. Mas, como há pouco controle sobre custos e lucros obtidos nas propriedades, é difícil afirmar que esse incremento de renda é real. Isso por um lado indica a dificuldade de incorporar inovações administrativas, mas por outro demonstra que os alunos conseguem levar o conceito da diversificação de produção como um elemento de equilíbrio e diminuição de risco para a renda familiar. Ainda há uma resistência comum a todas as escolas no que diz respeito à pluriatividade e isso está diretamente ligado à pouca reflexão existente sobre o conceito de desenvolvimento da economia rural. Nega-se a realidade da renda híbrida em defesa de uma carta de princípios da pedagogia defasados nos conceitos.

Com relação às escolas, observou-se a fragilidade com que se colocam diante das inúmeras e recorrentes dificuldades financeiras, a ponto de comprometer partes essenciais da pedagogia. Por outro lado, nota-se sua competência para acionar parcerias importantes, não só para levantamento de fundos, mas também para democratização do ensino e de oportunidades de formação para os jovens. São também referências locais de apoio técnico às famílias e ex-alunos.

Ainda são encontradas grandes dificuldades para se colocar os pais em situações de protagonismo, o que tem esvaziado muito do poder da associação de mobilizar e ser mais ativa na questão do desenvolvimento local, onde teria um papel de suma importância a ocupar. Contrariamente, a capacidade que a escola tem de promover o protagonismo juvenil em sua prática cotidiana resulta em avanços notórios na formação humana dos alunos e na sua percepção como liderança nos processos de desenvolvimento local.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

As afirmações delineadas acima serão aprofundadas a seguir, buscando-se fazer sempre a ligação entre a aplicação da pedagogia e o desenvolvimento social.

Desenvolvimento rural

O perfil familiar dos alunos das EFAs é muito semelhante e os caracteriza como agricultores familiares: o trabalho e a gestão das propriedades estão intimamente ligados, é a família que dirige o processo produtivo; a diversificação de produção e a pluriatividade são realidades da grande maioria.

Mas, a concepção de desenvolvimento rural não é trabalhada de forma pedagógica. É apenas uma série de princípios desconjuntados nos discursos dos diferentes atores sem um modelo ou estrutura que sustente os objetivos de formação ou de desenvolvimento local. Ainda assim, duas idéias são predominantes quando se fala de desenvolvimento rural: significa implantação de tecnologia para aumento de produtividade, e dedicação, se possível, exclusiva às atividades da propriedade, fixando o jovem ao campo. Além de negar a realidade preponderante, essa concepção determina a opção por uma economia de escala, em que se prioriza a especialização e o alto grau tecnológico, opção totalmente inadequada para o perfil existente e o potencial inerente às famílias. A economia de escopo, com ênfase na diversificação multissetorial e agrícola (que contribuem para a permanência do jovem no campo, segundo Veiga), para que se tenha uma base econômica mais flexível e menos sujeita às oscilações de um único mercado, seria a opção mais próxima à realidade e ao potencial local das três EFAs.

Observa-se que as mudanças e inovações que os jovens conseguem implantar em suas propriedades são um reflexo dessa visão tecnológica que, no entanto, contribui para se introduzir novas culturas e uma prática real de maior proteção ao meio ambiente. Nesse

unesp

sentido, a formação está muito bem encaminhada para a promoção de alguns elementos essenciais ao desenvolvimento da economia rural familiar: a capacidade de promover mudanças econômicas a partir da geração e disseminação de inovações; o início do uso sustentável e conservação dos recursos naturais; a possibilidade de gerar renda positiva e o acesso à educação e inovações tecnológicas.

Confirma-se na análise desses casos que o uso dos instrumentos da pedagogia da alternância contribuem diretamente para a promoção desses elementos mencionados, ao mesmo tempo em que sua subutilização demonstra, paradoxalmente, o potencial subaproveitado de promoção do desenvolvimento rural. Passo então a demonstrar como esses instrumentos são e não são utilizados para a promoção do desenvolvimento rural:

a) ***o projeto profissional do jovem*** demonstrou (em uma das experiências apenas) o potencial que tem de desenvolver as habilidades de implantação de inovações expandidas para outros setores além da agricultura e as habilidades de gerir uma atividade com maior grau de controle e de uso de competências administrativas. Mas, a falta de um modelo de projeto ou a compreensão de quais as competências que o aluno precisa desenvolver limita muito o escopo de uso dessa ferramenta pedagógica. Um exemplo de sua sub-utilização, também reflexo da falta de um conceito de desenvolvimento rural, é que se pensa muito pouco em mercado quando se implantam inovações. A utilização de ferramentas de gerência nos projetos profissionais dos jovens é ínfima porque ainda não se compreendeu a extensão pedagógica ou de desenvolvimento de projeto. Quando se observa as famílias dos alunos e ex-alunos, nota-se que mais de 90% não usa qualquer ferramenta de gerenciamento e controle das atividades rurais, indicando que se houve qualquer aprendizado nesse sentido, ele ainda não chegou a ser incorporado às atividades da propriedade. O processo de tomada de decisão e planejamento das atividades da propriedade ainda se faz sobre duas variáveis simbólicas: a mão-de-obra disponível e as estações do ano. Deixa-se, com o pouco aproveitamento desse instrumento, de

se preparar as famílias para serem competentes como empreendedoras no meio rural. Na medida em que os alunos não exercitam o uso de instrumentos de gerência e não enxergam as variáveis necessárias para se considerar a implantação de tecnologias que gerem impactos maiores no incremento de renda e na manutenção dos recursos ambientais, faz-se apenas transferência de técnicas e tecnologias da escola para a propriedade. Não estão se desenvolvendo, portanto, as habilidades e atitudes necessárias para se lidar com mudanças que exigem tomadas de decisão rápidas e bem fundamentadas em informações sobre o meio e sobre o mercado.

Por outro lado, há que se notar como os alunos que fizeram seu projeto profissional conseguiram não só diversificar as atividades para outros setores além do agrícola (criação de peixes, galinhas, produção de geléias, apicultura), como também gerar renda própria dentro da economia familiar (16% dos ex-alunos do Rio de Janeiro geram renda a partir do seu projeto profissional)

b) ***a prática de campo*** mostrou-se instrumento essencial para desenvolver nos jovens a confiança na tecnologia alternativa. Quando inovadoras do ponto de vista tecnológico, geram não só motivação para disseminação na propriedade familiar, mas também motivação para ir em busca de informações que subsidiem os desafios encontrados na atividade. Observa-se aqui um efeito natural do ciclo de aprendizagem experiencial: na medida em que os alunos aprendem com uma experiência e compreendem os conceitos embutidos na sua prática, têm necessidade de fazer nova experimentação ativa e automaticamente pensam em sua propriedade como campo dessa experimentação. Não só isso, a prática de campo contribui para que os alunos desenvolvam a confiança necessária em si próprios e na tecnologia trabalhada para que, uma vez na propriedade, sintam-se seguros o suficiente para aplicar o aprendido com um grau de risco muito menor, uma vez que já conhecem na prática a tecnologia a ser disseminada.

unesp

A prática de campo mostrou-se fértil em outro aspecto: o desenvolvimento do trabalho em equipe e o conseqüente florescimento do espírito de cooperação entre os jovens como valor cultivado. Percebeu-se que na Bahia e no Amapá, onde os jovens consideram que o trabalho de campo e a convivência despertam e exercitam o valor da cooperação e do associativismo, a capitalização do capital social é considerado como parte essencial ao desenvolvimento rural. No entanto, esse valor só começa a ser aplicado na prática, na realidade dos alunos, quando há o plano de estudo que exige o estabelecimento de uma relação de troca entre os alunos e a comunidade. A Bahia é o único local onde isso acontece. Observa-se que apenas lá os alunos fazem maiores intervenções em suas comunidades através das instituições sociais existentes e apenas lá os ex-alunos estão trabalhando junto a suas comunidades através de associações, inclusive como fundadores. Isso nos leva a considerar a hipótese de que só a conjunção entre a prática de campo e o plano de estudo (feito de forma a integrar a comunidade, não somente usá-la como sujeito da pesquisa) efetivamente promove a incorporação do espírito de cooperação necessário para o desenvolvimento da concepção de associativismo como prática necessária ao desenvolvimento rural.

O exemplo do caso do Amapá de unir a prática de campo ao estágio revela um aspecto desse instrumento que é valioso para o desenvolvimento das competências administrativas necessárias ao bom empreendedor. Nesse caso, a prática de campo tinha duas características principais: a rotatividade dos alunos nas diferentes atividades (múltiplas e muito variadas, incluindo grande diversificação de setores) e a atribuição de papéis variados com graus diferentes de responsabilidades nas atividades produtivas. Essa forma de fazer prática de campo mostrou a possibilidade de desenvolver e aplicar sistematicamente instrumentos de monitoramento e controle da produção. O planejamento e avaliação das atividades eram cobrados através de um relatório a ser entregue pelos alunos ao se encerrar o período de tempo na atividade específica. Ao mesmo tempo, exigia-se uma avaliação de desempenho

próprio e dos outros alunos sob sua responsabilidade, proporcionando a oportunidade de gerenciar também os recursos humanos envolvidos. Além de desenvolver essa competência administrativa, essa forma de fazer prática de campo demonstrou ser para os alunos extremamente significativa e de grande poder motivacional para o aprendizado através da prática e do trabalho. Do ponto de vista pedagógico (ainda que inconsciente o processo), ao exigir que a prática de campo fosse sistematizada em forma de relatório, está-se fazendo a passagem de uma experiência, pela observação reflexiva, tocando em conceitualização abstrata ao ter que subsidiar o relatório com referências técnicas científicas.

c) O ***plano de estudo*** é o instrumento com o qual as três escolas têm maior familiaridade, apesar de apenas duas a utilizarem regularmente. Consiste numa ferramenta cuja utilidade primordial percebida é estabelecer o contato entre o jovem e sua comunidade. Sua utilidade nesse sentido já foi mencionada acima. Observou-se que, quanto maior a relevância do plano de estudo para o jovem – ou seja, quanto mais próximo ele esteja de questões significativas que ele queira responder – maior a eficiência do instrumento no sentido de promover o interesse e o envolvimento com os assuntos comunitários (um dos elementos essenciais ao bom empreendedor) e de fazê-lo compreender sua realidade e se perceber parte dela (fator de grande importância para se pensar em intervenções de desenvolvimento local). Quanto maior o interesse do jovem pela questão proposta pelo plano de estudo, mais responsivo ele se torna em dois âmbitos cruciais: na busca de informação como meio de responder a suas questões e na busca do contato com a comunidade como meio de conhecer a sua realidade. Note-se, porém, que a escola da Bahia é a única capaz de usar os espaços de socialização da comunidade para colocar o jovem numa relação de troca de aprendizados no qual ele é protagonista. Somente nesse caso se cria com a comunidade um ponto inicial do desenvolvimento do compromisso social. Somente nesse caso, o plano de estudo tem essa conotação de integração com o meio, porque é estruturado para que exista

unesp

dessa forma. Como conseqüência, nesse caso da Bahia, a preocupação dos alunos com a comunidade e a interação através das instituições locais é maior do que nos outros dois casos.

A troca de informações entre os alunos durante a colocação em comum, parte final do plano de estudo, quando se busca fazer uma síntese do observado pelos alunos em suas comunidades, também é extremamente valorizada pelos alunos porque serve como uma fonte rica de informações sobre o meio e ajuda a ampliar a visão da realidade local. Do ponto de vista de desenvolvimento rural, esse instrumento colabora para se valorizar e exercitar o capital social, passível de "fornecer instrumentos relevantes para a elaboração de estratégias de desenvolvimento". A grande limitação pedagógica do uso desse instrumento está justamente nesse ponto: ao se fazer o plano de estudo, está-se observando reflexivamente a realidade que se vivencia. Mas para que sejam pensadas mudanças geradoras de desenvolvimento local, os alunos tinham que dar mais um passo, guiados pelos monitores: que se parta da síntese para se rever o apreendido a partir de uma perspectiva científica – possível através do conteúdo das disciplinas. Nessa interação entre o empírico e o científico dá-se início à elaboração de novas hipóteses a serem testadas na realidade do aluno. Constrói-se sobre o aprendido, espaço para uma nova experiência que faz o ciclo se movimentar em forma de espiral.

d) ***a alternância*** permite que o jovem transite entre o meio e a escola. Com isso, está constantemente comparando as realidades e procurando ajustá-las. É nesse movimento que o desenvolvimento rural encontra espaço: na distância entre o que se faz e se vê de atividades rurais na escola e em casa. Quando não há esse distanciamento, ou seja, a escola repete o que se faz na comunidade, perde-se a necessidade de ajuste e cancelam-se as chances de mobilizar o jovem para mudanças em sua propriedade, além da evidente perda da motivação em fazer diferença. Se observarmos as atividades da escola à luz do ciclo de aprendizagem experiencial, temos que as práticas de campo, as aulas práticas, as visitas de estudo, os

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

estágios e cursos, estão constantemente alimentando os alunos com informações advindas de três processos diferentes: experiências (caso das oportunidades de *fazer*), observações reflexivas (oportunizadas nas discussões sobre o que se fez ou se faz) e conceituação abstrata (caso dos cursos, por exemplo). São fontes de motivações para a experimentação ativa, cujo espaço se encontra na propriedade familiar. Por outro lado, arriscamos afirmar que a maior parte das inovações disseminadas são aquelas aprendidas através da experiência seguida da observação reflexiva. Tanto é que **todas** as inovações feitas na propriedade familiar são feitas na escola.

As inovações que os jovens levaram para suas famílias – a maioria de ordem técnica – são significativas por compreenderem mudanças importantes na forma de plantar, no cuidado com o solo, com a água, com o uso dos agrotóxicos, com a preservação das matas, na diversificação da produção. Indicam que as famílias estão fazendo investimentos de recursos, de tempo e de pessoas. Um estudo feito por Araújo e Fiore (2002), demonstra que "o processo de difusão tecnológica mostra que o produtor irá adotar nova tecnologia quando o aumento esperado de produtividade, oriundo da adoção da inovação, indicar um aumento na lucratividade". Ou seja, mesmo sem poder afirmar que as inovações levadas pelos alunos signifiquem um incremento de renda, essa é a impressão, a sensação que têm os alunos e seus pais das influências advindas da escola.

Uma outra variável de empreendedorismo levantada por Daltro (2002), trabalhada pela alternância, é o envolvimento da família com a empresa rural. Dificilmente vai se encontrar melhor processo educacional que promova essa relação – que inclui o jovem, grande desafio para o desenvolvimento rural – tão efetivamente quanto a alternância. Um outro instrumento da pedagogia que contribui para essa mobilização, além da alternância, são as visitas dos monitores às famílias.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Um fator da prática pedagógica que poderia contribuir para um impacto ainda maior das intervenções dos alunos sobre seu meio seria conseguir fazer da alternância em casa um processo planejado pedagogicamente, com metas e tarefas definidas a cada sessão e, principalmente, com a oportunidade de se fazer sistematicamente, uma observação reflexiva sobre essa experiência, a fim de conduzi-la para as outras partes do ciclo de aprendizagem e gerar, assim, mudanças ainda mais profundas em seu meio. Para isso, far-se-ia necessário, ainda, que houvesse realmente uma estratégia de desenvolvimento rural debatida entre monitores, alunos e famílias (o que poderia ser iniciado através de um instrumento que nenhuma escola utiliza como deve: o plano de formação).

d) ***os estágios*** são considerados, por todos os alunos, oportunidades excepcionais de se ter contato com outras instâncias tecnológicas e econômicas. Além de estender o domínio tecnológico das escolas, os estágios são frutos de parcerias entre escolas e instituições que fomentam a cooperação local para o desenvolvimento, um dos elementos que Veiga enumera como favorável para o desenvolvimento rural. As três escolas demonstraram ter um capital social inestimável nesse sentido, capital que pode ser herdado pelos alunos. Nessa linha, os cursos promovidos pelas escolas atingem o mesmo resultado, com a ressalva de que as entrevistas demonstraram que os cursos disseminam informações que não necessariamente são incorporadas porque permanecem no limiar superficial de uma conceitualização abstrata isolada de todo o resto do ciclo.

Do ponto de vista pedagógico, falta aos estágios e aos cursos a mesma coisa que aos outros instrumentos da pedagogia: levar o aprendizado, de forma planejada, para ir além da experiência no ciclo de aprendizagem experiencial.

Em resumo, temos que a aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância gera condições comprovadas de realizar oito dos treze aspectos promotores de desenvolvimento rural enumerados a partir do texto de Veiga. Isso apenas como resultado automático e pouco

unesp

reflexivo do uso dos instrumentos. Há que se imaginar quão impressionante seria seu impacto caso houvesse a escolha de uma estratégia de desenvolvimento rural acompanhada de um plano (algo que está pensado nos princípios da teoria da pedagogia da alternância).

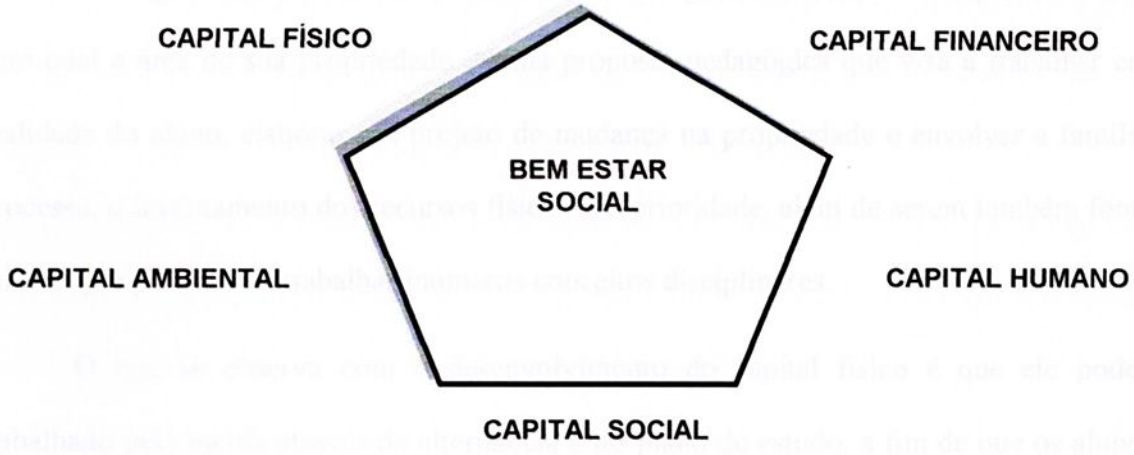
Caso as escolas conseguissem mobilizar a associação dos pais para ocupar o lugar que lhe cabe de protagonismo social no meio rural, liderando a elaboração de um plano local de desenvolvimento a ser implementado com a escola, o potencial de alcance das EFAs saltaria de oito para treze aspectos diretamente trabalhados. Quanto ao empreendedorismo, mesmo sem ter elaborado o conceito, das 14 variáveis levantadas por Daltro, 10 já são resultantes diretas da aplicação da pedagogia da alternância.

Considerando-se o êxodo rural - que apesar de ser considerado um conceito ultrapassado quando se fala em desenvolvimento rural, é um dos objetivos da pedagogia da alternância - pode-se dizer que as escolas tem tido grande êxito nesse sentido. Mais de 80% dos alunos formados permaneceram no meio rural, a grande maioria em atividades ligadas à formação obtida.

Desenvolvimento Social

Nesta conclusão estarão sendo tomados por indicadores de desenvolvimento social o acúmulo de capital social, físico, ambiental e econômico. Apenas relembrando que promoção do bem-estar social refere-se à capacidade que grupos e pessoas têm de acessar e acumular capital, a ponto de conseguir equilibrá-los. O que será visto aqui é como a pedagogia contribui para que os alunos e suas famílias melhorem o acesso a esses tipos de capital. O desenvolvimento humano estará sendo desenvolvido mais adiante, analisando-se o capital humano e cultural, a satisfação das necessidades e o desenvolvimento pessoal.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17



CAPITAL FÍSICO

Grosso modo, a formação recebida pelos alunos têm tido algum impacto sobre o capital físico das famílias. As mudanças nesse âmbito acontecem na medida em que são introduzidas inovações tecnológicas ou econômicas que exigem algum uso ou investimento em equipamentos e materiais adicionais. Existem exemplos, como o uso de irrigação com bomba, a introdução de criações que exigem novos implementos (apicultura, galinhas, peixes) que indicam que as famílias tendem a investir para melhorar seu capital físico, desde que o retorno seja visível.

Do ponto de desenvolvimento, o capital físico tem impacto direto sobre uma das maiores necessidades indicadas por alunos e famílias: fazer da vida do campo algo mais fácil, menos sofrido, possível com o uso de equipamentos, implementos, materiais adequados, etc. Do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento tímido nesse sentido indica novamente a falta de um modelo de projeto e intervenção na propriedade rural que possibilitaria enxergar os recursos físicos como parte essencial a ser contabilizada num diagnóstico bem feito, base de um projeto de mudanças. Não só isso, considerar o capital físico como parte importante do

desenvolvimento significa considerar uma melhor utilização que possa trazer benefícios financeiros significativos. Mas, surpreende o fato de alguns alunos, por exemplo, não saberem nem qual a área de sua propriedade. Numa proposta pedagógica que visa a trabalhar com a realidade do aluno, elaborar um projeto de mudança na propriedade e envolver a família no processo, o levantamento dos recursos físicos são prioridade, além de serem também fonte de informação passível de trabalhar inúmeros conceitos disciplinares.

O que se observa com o desenvolvimento do capital físico é que ele pode ser trabalhado pela escola através da alternância e do plano de estudo, a fim de que os alunos se dediquem a uma exploração melhor daquilo que se tem de capital físico e também passem a cuidá-lo conscientes de seu valor. Essa iniciativa certamente contribuiria não só para se ter uma visão mais realista das possibilidades da propriedade familiar (contribuindo para se pensar de forma mais racional e estudada, as inovações a serem feitas), mas também para se aprender a considerar as diferentes variáveis contidas nesse recurso e seu efeito sobre as mudanças. Além do mais, proporcionaria aos jovens experiências significativas, de grande conteúdo curricular a ser trabalhado na sessão escola. E esse processo, expandido para a comunidade, significaria um grande avanço na elaboração de um plano local de desenvolvimento social.

Não foi mencionada em nenhuma das escolas a questão do acesso à terra como fator do desenvolvimento das famílias ou alunos. Como a grande maioria das famílias é proprietária de terra, talvez essa questão ainda não tenha sido problematizada. Mas, como ter terra aparece como uma necessidade no ideal de futuro dos jovens, encontra-se mais uma razão para pensar capital físico como um fator importante de desenvolvimento social, inserido conscientemente dentro da proposta pedagógica.

CAPITAL FINANCEIRO

Observou-se nos três casos que as inovações feitas nas propriedades podem significar um incremento de renda. Mas isso não pode ser confirmado, já que as famílias não fazem controles regulares que possam indicar se as inovações efetivamente dão retorno financeiro. O fato das famílias do Amapá e da Bahia estarem diversificando sua produção agrícola e dedicando-se também a criações, diminui os riscos gerados pela monocultura e proporciona possibilidades de incrementos financeiros antes inexistentes. No Rio de Janeiro, onde a proposta da escola é a mais recente, são os alunos que estão implantando mudanças, sem que as famílias tenham alterado qualquer coisa no seu sistema produtivo.

São três os instrumentos pedagógicos que têm potencializado as mudanças percebidas como produtoras de maior renda para a família: a prática de campo associada ao tempo em casa com a família e o projeto profissional do jovem. O trabalho com a família e o projeto profissional do jovem mobilizam o desejo de protagonizar mudanças geradoras de renda. Uma vez que elas acontecem na propriedade familiar, onde qualquer investimento tem como condição a visibilidade do retorno financeiro, a inovação está atrelada à geração de renda ou no mínimo economia de recursos. A percepção que falta, no entanto, ser ampliada é de que a maior concentração de renda pode estar localizada na reorganização da economia familiar, com maior índice de controle. Nota-se que quando se fala em projeto profissional do jovem, está-se falando da introdução de uma inovação produtiva, quando poderia estar-se falando da reorganização administrativa da propriedade também. A parte de prática de campo que trabalha questões administrativas só será transferida para a propriedade se os alunos estiverem lá regularmente empenhados em mudar os hábitos familiares. Ou seja, os instrumentos pedagógicos da alternância têm que ser trabalhados em conjunto não só por uma questão pedagógica, mas também porque seu uso eficiente pode ser determinante na capacidade de desenvolvimento local.

A renda da maioria dos ex-alunos não se mostrou maior do que a faixa de renda das famílias locais. Apesar disso, grande parte tem um outro emprego e simultaneamente trabalha na propriedade familiar, constituindo uma renda híbrida originada de trabalho agrícola e não agrícola, algo que, segundo Veiga e outros autores, contribui para uma maior dinamização da economia rural. Verificou-se que a grande parte dos alunos tem interesse em fazer o mesmo, com intenção de fazer investimentos de capital nas propriedades familiares e ao mesmo tempo garantir uma entrada regular dada pelo trabalho no meio. Essa é uma possibilidade de grande impacto local desde que se rompa a visão da escola – e então dos alunos e suas famílias – de que apenas a opção de permanecer na propriedade da família é considerada um indicador de sucesso da escola. Na escola do Rio essa é a visão mais corrente, mas ainda não de todo assumida. Essa questão está diretamente ligada à importância de se compreender o significado de desenvolvimento rural e assumir qual o caminho a ser tomado pela escola.

O único caso em que houve uma organização local para levantamento de recursos financeiros foi na Bahia, por influência de dois ex-alunos que fundaram uma associação de produtores para elaborar um projeto de investimento em uma represa para a comunidade. Particularmente nessa escola, onde a preocupação com o social é muito bem trabalhada, vê-se que os alunos são efetivamente lideranças locais que conseguem mobilizar a comunidade. O instrumento mais efetivo para isso, segundo os próprios alunos, é o plano de estudo, feito de forma a integrar o aluno e a comunidade.

Pode-se arriscar dizer, também, que o fato de mais de 80% dos ex-alunos terem permanecido no meio rural, em sua maioria dedicando-se a atividades ligadas a esse meio, é um indicador de que estão conseguindo ao menos renda suficiente para não deixarem seu meio.

CAPITAL AMBIENTAL

As mudanças referentes a capital ambiental estão presentes nas inovações feitas para melnor aproveitamento e cuidado com o solo, manutenção das matas e florestas, utilização de áreas degradadas para plantio, rotação de culturas, não utilização de queimadas, etc. Mas, principalmente, estão presentes no discurso dos alunos. Ainda são mudanças pontuais que talvez não constituam um impacto ambiental significativo porque não são planejadas considerando-se uma visão do todo local.

O fato dessas mudanças existirem – e exigirem esforços e investimentos de tempo e, algumas vezes, outros recursos – indica uma alteração de comportamento que apenas um programa educacional consegue proporcionar.

Há que se atentar para quais são os elementos educativos contidos no desenvolvimento dessa mentalidade: em primeiro lugar, está o exemplo da escola na utilização das técnicas alternativas às degradantes. Em segundo, está o trabalho diário dos alunos com essas técnicas, garantindo que ele não só desenvolva as habilidades necessárias para implantá-las, mas também seja capaz de verificar qual o retorno trazido. Isso nos remete à prática de campo como um dos instrumentos pedagógicos mais importantes para a sustentação de mudanças de impacto ambiental. Como já foi dito antes, falta ampliar a perspectiva para se ter uma visão macro do meio. E a melhor forma de se fazer é utilizando a colocação em comum como o espaço de síntese do diagnóstico local e elaboração dos planos de intervenção coletiva, a ser feita em conjunto com a associação.

CAPITAL SOCIAL

As escolas contribuem diretamente para o desenvolvimento do capital social dos alunos através de dois elementos de sua prática pedagógica: a convivência em internato

permeada pelo trabalho coletivo e a promoção da interação com a comunidade através do plano de estudo.

A convivência intensa mediada pelo trabalho promove a ação em equipe e a cooperação, seja pela divisão de tarefas e alternação dos papéis no trabalho de campo, seja pela exigência de cuidar do todo nas tarefas de manutenção. Observou-se que é comum aos alunos das três escolas, a percepção de que as tarefas de manutenção, apesar de desagradáveis para a maioria, são importantes para fortalecer o espírito de equipe. Não só isso, rompem também com o paradigma da divisão "natural" de tarefas entre os sexos.

As entrevistas com os ex-alunos mostram a incorporação do valor do capital social como algo que efetiva possibilidades de troca e de apoio mútuo considerados essenciais para seu progresso contínuo. Também eles acreditam que essa valorização considerada de grande importância foi desenvolvida pela escola através da convivência e do trabalho conjunto. Já a preocupação com a comunidade – que alguns adotaram como profissão e outros consideram parte integrante de seu trabalho – foi desenvolvida pela alternância, por permitir o contato regular com a comunidade e com a família e pelo plano de estudo.

Apesar da pedagogia centrar a gestão escolar na associação dos pais, algo que catalisaria a utilização do capital social das famílias para mobilizar mudanças de maior espectro nas comunidades, nenhuma das escolas consegue que a associação assuma esse papel de liderança e se mobilize espontaneamente para atividades que gerem um benefício direto para eles. Por sua vez, ao não encontrar os caminhos de mobilização das famílias, a associação perde parte de seu valor de capital social.

As escolas percebem que uma das melhores formas de mobilização das famílias são as visitas, em que, por um lado, os pais se sentem valorizados, e por outro, os monitores passam a conhecer melhor a realidade de seus alunos. Os plantões instituídos pela escola do Amapá são uma forma criativa de trazer as famílias para dentro da escola, fazendo algo que os pais

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

apreciam: colocando-os em situações onde eles se sentem úteis e valorizados. Quanto maior a motivação dos pais para estarem próximos à escola, maior a possibilidade da escola centralizar o movimento de ampliação do capital social da comunidade através de sua associação.

O distanciamento dos pais da proposta pedagógica, por sua vez, traz um elemento que deveria ser mais cuidado, porque turva as possibilidades de fortalecer o capital social da comunidade. Como os pais não têm participação no plano de formação da escola, são excluídas as oportunidades de se pensar a linha estratégica de desenvolvimento local a partir da formação. Com isso, perde-se a chance de se alinharem os discursos da escola e das famílias, como é o exemplo daquilo que os pais desejam para seus filhos. Nota-se que grande parte das famílias ainda deseja que seus filhos tenham uma condição de vida diferenciada da sua, e para a maioria isso significa deixar o meio rural para buscar empregos diferentes. Caso se conseguisse envolver os pais no processo de elaboração de uma formação cujos objetivos fossem claros para todos, eventualmente se conseguiria uma maior mobilização das famílias para trabalharem junto à escola na estruturação de oportunidades profissionais para os filhos. Não só isso, o trabalho dos pais na associação poderia ter um caráter diferenciado de se pensar e implantar propostas inovadoras de desenvolvimento local a partir da formação dos filhos – a exemplo das sínteses das colocações em comum servirem de diagnóstico para elaboração de planos da associação. O desenvolvimento social, lembrando-se do conceito de Marsden, implica o desenvolvimento de capacidades e mudanças em relação ao poder dos beneficiários e envolvidos no processo. Só há empoderamento *(empowerment)* se houver a percepção da capacidade das pessoas de "avaliarem suas aspirações" e liberdade para tomarem iniciativas para o seu autodesenvolvimento. Mas como isso implica em organizar os beneficiários, desenvolver a consciência social do seu meio e de seus processos e promover a reflexão, a escola tem para com a associação dos pais ainda um compromisso a ser cumprido.

unesp

CAPITAL HUMANO

O simples fato dos alunos estarem conseguindo ter acesso ao ensino médio e terminá-lo (algo que todas as famílias entrevistadas indicam ser uma das razões pelas quais têm seus filhos na escola), obtendo o diploma, é um fator que contribui para o desenvolvimento rural, na concepção de Veiga.

As famílias estão se dispondo a desembolsar dinheiro para investir na educação de seus filhos. O valor da contribuição das famílias com os custos dessa opção varia de 8 a 10% da renda mensal de grande parte das famílias. Mesmo quando essa opção parece menos custosa que a de outras escolas, os pais indicam a disposição de investir na educação de seus filhos quando essa se mostra significativa para eles em relação a perspectivas de futuro para os filhos, valorização da família e do meio rural e possibilidade de aprender com o trabalho. Se analisarmos esses dados sob a concepção de capital cultural incorporado de Bourdieu, temos uma mudança de *habitus* significativa: essa geração de pais cujo capital cultural incorporado é dos menores (a maioria das famílias entrevistadas não terminou o ensino fundamental), está se dispondo a investir em capital cultural. Os pais consideram que há um custo de oportunidade menor nessa escola do que em outra; seria interessante que as escolas pudessem realmente verificar se ele se concretiza.

No que se refere ao capital cultural desenvolvido por Bourdieu, a objetivação desse capital incorporado através do diploma efetivamente tem contribuído para agregar "um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura" (BOURDIEU, 1998, p. 78). Isso ganha ainda mais importância porque significa, no âmbito dessas escolas, que 16% no Rio de Janeiro, e 32% na Bahia têm tido acesso à universidade. Considerando-se que esse é um indicador que os jovens consideram importante para avaliar

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

sua formação e que efetivamente contribui para sua ampliação de escolhas, é um indicador de grande relevância.

O que se pode inferir pelos dados coletados é que mais de 80% dos alunos formados pelas três EFAs permanece no meio rural. Em torno de 30% dos alunos formados pelas escolas permanecem como produtor rural exclusivamente. Cerca de 50% dos formados têm renda de uma atividade não agrícola. São dados impressionantes que revelam que tanto o mercado de trabalho tem absorvido os alunos, como um número muito significativo tem conseguido permanecer como empreendedor na propriedade familiar. Esses dados demonstram que a escola está indo de encontro ao desejo que os jovens têm de permanecer no meio rural com uma condição de trabalho potencialmente realizadora, em que há a oportunidade de se exercer uma profissão e não somente subsistir.

Os dados não são suficientes para aferir se essa massa de ex-alunos tem conseguido uma melhor renda que a de sua família ou de jovens formados por outras escolas. Conforme o observado no caso dos ex-alunos entrevistados, o trabalho que desenvolvem hoje consegue lhes dar uma maior autonomia. Também os torna parte importante da composição da renda de suas famílias. Mas, o simples fato de que eles estão motivados a permanecer no meio rural a fim de fazer dele o caminho para auto-realização indica a competência da escola para influenciar a retenção de seu capital humano nesse meio. São dados que podem indicar a comprovação da equação do capital humano em que "se a consumação educacional de uma população for mantida, aumentarão os ganhos porque ela terá as habilidades necessárias para adquirir melhores empregos ou contribuir mais com a sociedade" (BECKER apud MOORE, 2003); são dados que vão de encontro à representação social das famílias (nesse sentido iguais às levantadas por Lourdes Helena da Silva (2000), de que "a escola é instrumento de melhoria nas condições de vida e de trabalho dos agricultores e do meio rural".

unesp

É difícil aferir qual a qualidade da bagagem de conhecimentos gerais ou técnicos dos alunos apenas observando-se as aulas sem um instrumento de avaliação apurado. Mas, chama atenção a grande dificuldade de todos os monitores, sem nenhuma exceção observada na realidade dessas escolas, de conseguir usar a experiência, a vivência, como ponto de partida para a construção do conhecimento. Dedica-se um tempo enorme a disciplinas cujos conteúdos (principalmente as do núcleo comum) estão desconectados da realidade dos alunos.

Ainda assim, os alunos das três escolas consideram as aulas um meio de aprendizagem eficiente. No entanto, ao investigar-se mais a fundo, nota-se que estão se referindo às aulas do curso técnico, cujo conteúdo conseguem aplicar a, ou conectar com a prática.

É mantida a dicotomia entre o saber e o fazer na medida em que os monitores conseguem levar o saber para o fazer, mas não o inverso. Observa-se na utilização de todos os instrumentos que proporcionam uma vivência/experiência, que nenhum é utilizado na prática pedagógica de maneira planejada para ir além da observação reflexiva. Por sua vez, o único instrumento que contém a conceitualização abstrata - a aula teórica - fica isolado sem que se consiga compô-lo a partir da reflexão de uma vivência ou usá-lo como base na construção de uma experimentação ativa.

Ainda assim, nota-se que mesmo sem conseguirem planejar e fazer esse processo acontecer, pelo fato da escola ter tempos e espaços monitorados de experiência (práticas de campo, aulas práticas, projeto profissional), fortalece-se a idéia de integração com o conhecimento científico como caminho de aprendizado a ser seguido. Se por um lado há a subutilização dos instrumentos e das aulas, por outro os alunos, quando motivados por lacunas importantes de conhecimentos que afetam sua prática, vão desenvolvendo uma certa autonomia e resgatando para si a responsabilidade por construir sua formação. Observou-se claramente no contraste entre as três escolas que, quando a matriz curricular é mais leve e dá aos alunos espaço para terem dúvidas ou questionarem a realidade (algo que é inerente à

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

experiência significativa), essa autonomia surge e vai sedimentando nos alunos a descoberta de que "aprender a aprender" é o que supre as lacunas e que a limitação dos conteúdos dados na escola deixam de ser barreiras para o aprendizado. Essa percepção é muito clara para os ex-alunos, tanto é que a maioria dos entrevistados dá continuidade a seus processos de formação.

Essa conclusão nos leva a questionar novamente a matriz curricular das escolas e a capacidade que têm de transformar o *habitus* que coloca a informação como sinônimo de formação numa lógica deformadora em que, portanto, mais informação significa melhor formação. Viu-se nos casos analisados que a enorme oferta de cursos extras promovidos pela escola funcionam como válvula de segurança para os alunos, porque percebem que têm acesso a informações atualizadas. Mas, não conseguiram lembrar nem quais cursos houve, quanto mais seu conteúdo. Chama-se atenção aqui para um *habitus* que é compartilhado tanto pelos educadores como pelos alunos e que, enquanto não for questionado profundamente, dificilmente conseguirão se ver livres da ditadura da matriz curricular pesada e inútil. Não se observou qualquer diferença de qualidade de formação entre as escolas com menor e com maior carga horária. Mas se percebeu que na escola cuja carga horária era menor, os alunos se consideravam mais responsáveis pela sua formação do que nas outras escolas. Além disso, colocam a pesquisa como um dos meios de aprendizagem mais efetivos. Esses dois produtos de uma prática pedagógica que oferece e monitora o fazer e o saber (ou, como disse um pai, "a caneta e a enxada"), são de valor inestimável para o jovem e um grande trunfo da pedagogia da alternância.

Outro grande trunfo da pedagogia da alternância também mencionado por alunos das três escolas é sua capacidade de lhes dar responsabilidade. A responsabilidade aparece em todos os casos como uma necessidade dos alunos que a escola satisfaz. Ter responsabilidade significa demonstrar sua capacidade de realização, demonstrar sua competência, demonstrar

unesp

sua autonomia, demonstrar que é digno de confiança, descobrir seus limites. São elementos essenciais aos jovens que estão entrando para o mundo adulto do trabalho e precisam dessa oportunidade para sua formação. São elementos que caracterizam porque o protagonismo juvenil vem ganhando uma importante dimensão nos processos educacionais (vide ASHOKA ou Fundação Kellogg). Percebi nessas experiências que a responsabilidade está para a formação do jovem assim como os limites estão para a formação da criança. Curiosamente, se observarmos a teoria piagetiana da formação do juízo moral, veremos que justamente a moral da coação tem que ser transformada em moral da cooperação na passagem de uma fase para outra. Enquanto a moral de coação é caracterizada pelo respeito unilateral advindo da obrigação moral e do sentimento do dever que a criança tem para com o adulto, a moral de cooperação resulta numa autonomia originada na descoberta de que "a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos". Essa autonomia moral aparece "quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior" (PIAGET, 1994, p. 154), e isto só é possível através da cooperação e da reciprocidade na relação com o outro.

Nos parâmetros curriculares nacionais também se tem essa percepção:

> Autonomia e reconhecimento da identidade do outro se associam para construir identidades mais aptas a incorporar a responsabilidade e a solidariedade. Neste sentido, a ética da identidade supõe uma racionalidade diferente daquela que preside a dos valores abstratos, porque visa a formar pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas. (BRASIL. MEC, 1999, p. 61).

A outra necessidade mais mencionada pelos jovens é a do trabalho, na verdade satisfator das necessidades de participação social, subsistência, criação, identidade e liberdade. Todas essas conotações estão presentes nos seus relatos. Por proporcionar a oportunidade de inseri-lo no mundo do trabalho de forma significativa, ao mesmo tempo em que faz do trabalho um meio de socialização e desenvolvimento, a pedagogia da alternância contribui para a realização de dois satisfatores de necessidades dos jovens: a educação e o

unesp

trabalho, contribuindo de forma excepcional para sua formação humana por estar em conformidade com suas maiores motivações para o desenvolvimento pessoal. Ao dar condições para que se descubram e se testem, ao mesmo tempo em que aprendem, as EFAs estão preparando os jovens para trabalhos futuros como nenhuma outra escola restrita à sala de aula.

A relação com a família propiciada pelo regime de alternância é o terceiro elemento considerado importante para a realização do jovem. Nas três escolas, a relação com a família é vista como algo positivo, enaltecedor, extremamente valorizado como ponto de apoio e de desenvolvimento pessoal e afetivo. As famílias também consideram essa oportunidade de manter o vínculo e a proximidade com seus filhos um dos pontos positivos da escola. São muitos os alunos que indicam alterações positivas de comportamento na família por influência da escola (maior abertura, mais diálogo, mais respeito mútuo). Numa fase de vida em que os jovens tendem a se distanciar das famílias em busca da própria identidade, o movimento proporcionado pela alternância propõe uma construção de relação familiar mediada pela troca e pelo aprendizado conjunto.

Em resumo, vê-se que o desenvolvimento social e humano existem como produto de processos pedagógicos que permitem alinhar as necessidades dos jovens e de suas famílias com oportunidades de vivências significativas e acesso a fontes de informação que as subsidiem quando se fizer necessário. Conclui-se que os processos pedagógicos implantados têm o poder de transformar relações importantes para o desenvolvimento social, mesmo sendo subaproveitados os instrumentos, desconhecida a teoria pedagógica (que fica relegada à metodologia) e indefinido o conceito de desenvolvimento rural e consequentemente pouco elaboradas as metas educacionais. Isso indica que existe uma força propulsora de transformação na junção entre a satisfação que os jovens encontram no trabalho, na responsabilização e no acesso à informação, e o modo como se estruturam os processos

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

pedagógicos. Nota-se que essa força vem da valorização (ainda que inconsciente) de um processo natural de aprendizado ilustrado por Dewey, por Piaget, por Kolb, por Knowles, e presente também em todos os conceitos de desenvolvimento social que consideram a construção de capacidades *(capacity building)* o caminho para o equilíbrio social. Existe um movimento arquetípico gerador de desenvolvimento pessoal e social que conecta todas essas concepções.

Mas, embora a presença desse caráter transformador seja, por si só, mobilizadora de mudanças, a pouca consciência sobre a teoria pedagógica ou de desenvolvimento carrega a porção reprodutora do *habitus* porque deixa de – tanto no uso dos instrumentos, como na falta de metas educacionais e de desenvolvimento pensadas, planejadas e medidas – fazer o movimento reflexivo (análise reflexiva no contexto social, abstração reflexionante no contexto educacional) capaz de romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas, permitindo que os sujeitos reproduzam inconscientemente a ordem social em que estão inseridos. Ao analisar os casos estudados a partir da perspectiva do pentágono do bem-estar, vejo que apesar de extremamente significativas as alterações de capital, elas ainda não modificam a posição desses grupos no campo social. Há mudanças, mas há transformação social?

Concluo que, mesmo que a pedagogia seja a proposta educacional hoje implantada no país mais capaz de promover mudanças sociais significativas, ela só transformará o meio rural quando conseguir estabelecer a relação dialética que abre a "possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social" que pense a "constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um *habitus* híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira automática, mas uma memória em ação e construção" (SETTON, 2002); quando conseguir trazer para todos os seus processos a reflexão necessária ao aprendizado.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

Enquanto isso, mesmo sem ter superado o "paradigma predominantemente cognitivo que imperou nos currículos até os dias de hoje" e ainda oscilante "na dicotomia entre o fazer e o pensar" (MITRULIS, 2002, p. 224), essa proposta pedagógica "voltada para a prática social e orientada para o trabalho" aporta uma experiência que tem o dever de fazer a educação de ensino médio se repensar completamente, lembrando que na integração entre educação e trabalho pode estar o caminho para um ensino médio que atende aos anseios e às motivações de jovens, quando estruturada sobre uma teoria pedagógica que adapte as necessidades e maturidade do aluno ao processo de aprendizado.

unesp

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P.; FIORE, E. *Relações econômicas entre educação e produto social da agricultura*. *Est. Econ.*, São Paulo, v.32, n.4 p.643-663, out/dez. 2002.

ASHOKA. Folheto institucional produzido instituição. Disponível em: www.ashoka.org. Acesso em: dez.2003

BAGGETT, C. LEITE; RADHAKRISHNA. The integration of agriculture, science, and technology: what can Brazilian agricultural education learn form the United States agriscience movement?. In: PROCEEDINGS OF 10TH IOSTE SYMPOSIUM, July 28 – August 2, 2002, Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu: [s.n.], 2002. p. 237-246.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

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

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e caulsaidade do provável. In: CATANI, A.; NOGUEIRA. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; WACQUANT. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University Chicago Press, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros e diretrizes curriculares para o ensino médio*. Disponível em: http://www.mec.gov.br/ base_leg.html. Acesso em: abr. 1998.

CAILLODS, M; MALDONADO-VILLAR, A. *Temas asociados a la educacion secundaria1 de America Latina*. [S.l.]: UNESCO-OREALC, 1997. (Boletín 42).

CAMERON, D. Uma abordagem de aprendizado através da ação para formação em agribusiness e administração rural. In: PERES, F. (Ed.). *PROJOVEM*: a experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. Piracicaba: USP/ESALQ/DIBD/EXAGRI, 1998.

CARIOLA, L. H. *Tendencias y perspectivas de la educación media*. Panamá: Universidad de Panamá, 2000. Texto adaptado para el V Seminario de la Cátedra Andrés Bello de ICASE, Universidad de Panamá. Panamá, 17 al 19 de Julio de 2000.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

CATANI, A.; NOGUEIRA. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAVES, A. P. P. *Retrato falado da alternância*: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: CEETEPS: Imprensa oficial, 2000.

COLEMAN, J. *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

CONCAGH, V. B. A escola-família no Espírito Santo. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 68, p. 89-98, fev. 1989.

CORAGGIO, J. L. *Desenvolvimento humano e educação:* o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da Educação para todos. São Paulo: Cortez, 1999.

COSTA, E O surgimento da formação de jovens rurais por alternância: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola - as Casas Familiares Rurais. In: PERES, F. (Ed.). *PROJOVEM*: a experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. Piracicaba: USP/ESALQ/DIBD/EXAGRI, 1998.

DAIGNEY, J. Preface. In: DEMOL, J.; PILON, J. *Alternance, devéloppement personnel et local*. Paris: L'Harmattan., 1998.

DALTRO, C. *Caracterização dos fatores relacionados ao sucesso de um empreeendedor rural*. 2002. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura Luis de Queiroz, Universidade de São Paulo, 2002.

DELÓRS, J. *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMOL, J.; PILON, J. *Alternance, devéloppement personnel et local*. Paris: L'Harmattan., 1998.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959c.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Cia.Editora Nacional, 1971.

FALCONER, A.; VILELA. *As grantmakers brasileiras*. São Paulo: Peirópolis: Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2001.

FERRETTI, C.; SILVA JÚNIOR, J. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FIORE, E.; ARAÚJO, P. Relações econômicas entre educação e produto social da agricultura. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 32, n. 4. p. 643-663, out./dez. 2002.

FORGEARD, G. Alternância e desenvolvimento do meio. In: UNEFAB. *Pedagogia da alternância*: alternância e desenvolvimento. Brasília: Dupligráfica Editora, 1999.

FRANCO, M.; NOVAES, G. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p.167-183, mar. 2001.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FUNDAÇÃO KELLOGG. *Programação para a América Latina e Caribe*: grupos de projetos articulados e multidisciplinares. [S.l: s.n.], 2003. Documento.

GENTILLI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMONET, J. Lálternance en formation "Méthode pédagogique ou nouveau systeme éducatif?" L'expérience des Maison familiales rurales. In: DEMOL, J.; PILON, J. *Alternance, devéloppement personnel et local.* Paris: L'Harmattan., 1998.

GIMONET, J. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação. In: UNEFAB. *Pedagogia da alternância*: alternância e desenvolvimento. Brasília: Dupligráfica Editora, 1999.

GUERINEAU, L Alternance et développement de l'adolescence. In: DEMOL, J.; PILON. *Alternance, devéloppement personnel et local.* Paris: L'Harmattan., 1998.

JANUZZI, P. M. *Indicadores sociais no Brasil.* Campinas: Ed. Alínea, 2001.

KNOWLES, M. *The adult learner*: a neglected species. Houston, TX: Gulf Publishing Company, 1990.

KOLB, D. *Experiential learning:* experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LEGROUX, J Et la formation dite générale? "La formation générale dans la pédagogie de lálternance des MFR". In: DEMOL, J.; PILON. *Alternance, devéloppement personnel et local.* Paris: L'Harmattan., 1998.

MANFIO, ?. Título. In: UNEFAB. *Pedagogia da alternância*: alternância e desenvolvimento. Brasília: Dupligráfica Editora, 1999.

MARSDEN, D. The meaning of social development. In: MARSDEN, D.; OAKLEY, P. *Evaluating social development projects*. Oxford: Oxfam, 1990.

MARSDEN, D.; OAKLEY, P. *Evaluating social development projects*. Oxford: Oxfam, 1990.

MARTINS, A. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MAX-NEEF, M. *Desarollo a escala humana.* Montevideo: Ed. Nordan-Comunidad, 1993.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002.

MOORE, A. *Education in Brazil:* meeting the needs of rural students. 2003. Tese (Doutorado) - University of Minnesotta – St. Paul, MN, 2003.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17

NICÁCIO, R. T. *A pedagogia da alternância na visão dos alunos de assentamentos*: um estudo da pedagogia da alternância implantada em uma escola agrícola do estado de São Paulo. 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

OAKLEY, P. The evaluation of social development. In: MARSDEN, D.; OAKLEY, P. *Evaluating social development projects*. Oxford: Oxfam, 1990.

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

PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd. ed. Newbury Park, Cal.: Sage Publications, 1980.

PERES, F. (Ed.). PROJOVEM: a experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. Piracicaba: USP/ESALQ/DIBD/EXAGRI, 1998.

PESSOTTI, A. L. *Escola família agrícola*: uma alternativa para o ensino rural. 1987. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1987.

PESSOTTI, A. L. *Ensino médio rural*: as contradiçoes da formação em alternância. Vitória: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, UFES, 1995.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J. et al. *Abstração reflexionante*: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança* São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. *Epistemologia genética.* São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. *Fazer e compreender.* São Paulo: Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

PILON, J Le double défi du développement personnel et du développement local dans le cadre d'une formation universitaire. In: DEMOL, J.; PILON, J. *Alternance, devéloppement personnel et local.* Paris: L'Harmattan., 1998.

PINEAU, G. L'école de l'experience: une contre-école. In: DEMOL, J.; PILON, J. *Alternance, devéloppement personnel et local.* Paris: L'Harmattan., 1998.

PUTNAM, R. *Making democracy work*. Princeton: Princeton University Press, 1992.

RAHMAN, M. Qualitative dimensions of social development evaluation. In: MARSDEN, D.; OAKLEY, P. *Evaluating social development projects*. Oxford: Oxfam, 1990.

SALAMON, L. The rise of the nonprofit sector. *Foreign Affairs*, New York, v. 73, n. 4, 1994.

SERRE, F. L'action come lieu d'apprentissage et de connaisssances. In: DEMOL, J.; PILON, J. *Alternance, devéloppement personnel et local.* Paris: L'Harmattan., 1998

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação,* n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SILVA, J. A. F. *Alternância no currículo*: uma proposta para a inclusão escolar e social. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1998.

SILVA, L. H. *As representações sociais da relação educativa Escola-Família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância.* 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

TEIXEIRA, A. *Introdução*. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959a.

UNEFAB. *Pedagogia da alternância*: alternância e desenvolvimento. Brasília: Dupligráfica Editora, 1999.

VEIGA, J. E. et al. *O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento.* Brasília, DF: Convênio FIPE – IICA (MDA/CNDRS/NEAD), 2001.

ZAMBERLAN, S. *Pedagogia da Alternância*. Piúma, ES: Centro de Formação do MEPES, [sem data]. Mimeografado.

ANEXOS

FOTOS PÁGINA 1:

Centro: EFA DE FRIBURGO

Centro alto: ATIVIDADE DE MANUTENÇÃO EFA DE RIACHO DE SANTANA

Esquerda alto: PRÁTICA DE CAMPO NA EFA DO PACUÍ

Esquerda embaixo: PRÁTICA DE CAMPO EFA DE RIACHO DE SANTANA

Direita alto: PRÁTICA DE CAMPO EFA DO PACUÍ

Direita embaixo: PRÁTICA DE CAMPO EFA DO PACUÍ

FOTOS PÁGINA 2:

Centro: PROPRIEDADE DE FAMÍLIA DE ALUNO EM RIACHO DE SANTANA

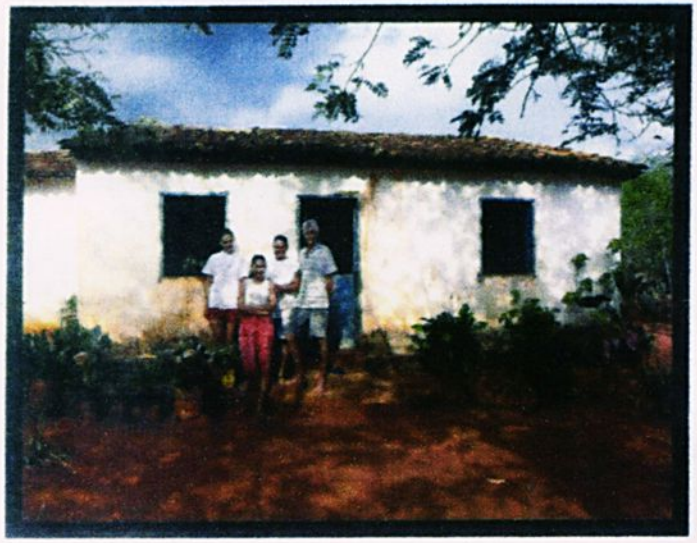
Centro alto: FAMÍLIA DE ALUNO DE RIACHO DE SANTANA

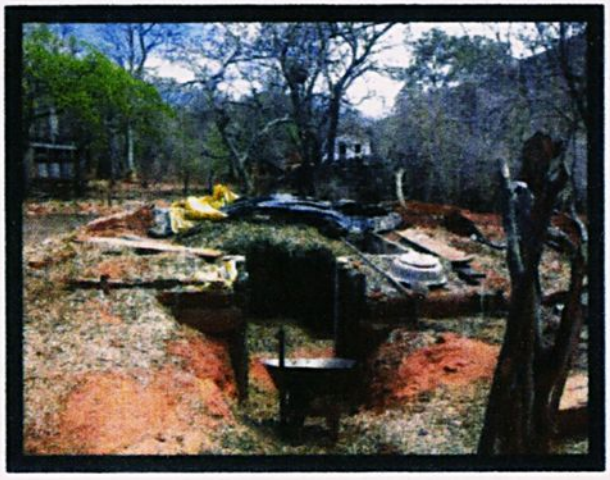
Esquerda alto: EX-ALUNO DE RIACHO DE SANTANA

Esquerda embaixo: EX-ALUNO E ALUNO DA EFA DO PACUÍ EM SEU TERRENO

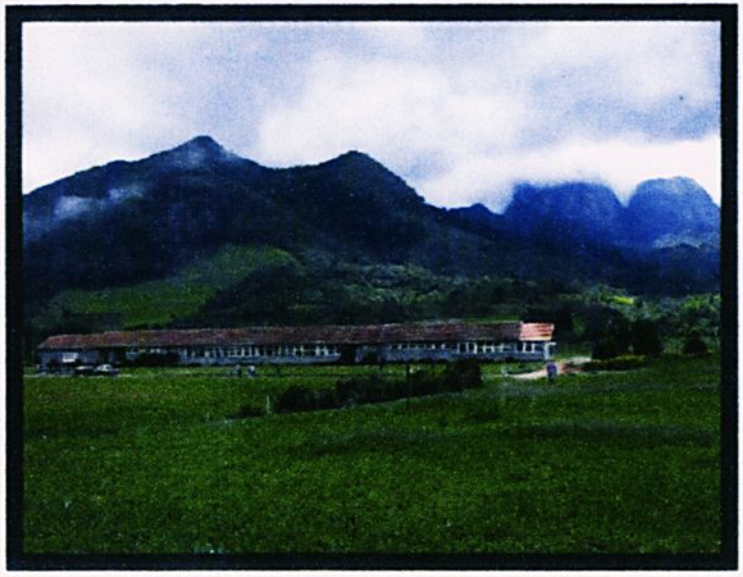
Direita alto: FAMÍLIA DE ALUNO DA EFA DO PACUÍ

Direita embaixo: PAI DE ALUNO DA EFA DE FRIBURGO





Famílias, alunos e
ex-alunos do Pacuí,
de Riacho de Santana e
de Friburgo



EFAs de Pacuí, Riacho de
Santana e
Friburgo