

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 1

Marília
2004

Ana Paula Pacheco e Chaves

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

Volume 1

1410001581



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. Área de Concentração:

Orientador: Prof. Cristiano C. Di Giorgi



Marília
2004

tese 1.581



NN 001138135
70807035

Nº cham 370.19
C512e
V.1
Nº Tombo 1581 v.1
Aquisição D
Preço R\$ 5,00
Data 10.11/04
Proced. autor

- Educação e desenvolvimento econômico (650)
- Educação rural (650)
- Educação - Aspecto social (650)
- Desenvolvimento econômico - Efeito da educação (650)

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

Ana Paula Pacheco e Chaves

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

Tese para obtenção do Título de Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Luna - Faculdade de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Bernadette Gatti - Fundação Carlos Chagas

Prof. Dr. Pedro Pagni - Faculdade de Educação de Universidade Estadual de Paulista – Marília

Prof. Dr. Cristiano C. Di Giorgi - Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente

Prof. Dr. Ricardo Abramovay - Faculdade de Economia e Educação da Universidade de São Paulo



Ao Julio, Emília e Matias



AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Souza Cruz por acreditar na minha pesquisa a ponto de dar um dos apoios mais importantes para a coleta de dados desse trabalho.

Ao pessoal da UNEFAB que se dispôs a ajudar a definir quais as descobertas mais importantes a serem exploradas e me deu excelentes oportunidades de participar de seus eventos.

Aos alunos, ex-alunos e equipes das Escolas Família de Pacuí, Friburgo e Riacho de Santana, que me doaram seu tempo e sua paciência, além de me mostrarem um mundo de coisas valiosas.

Ao pessoal das escolas família de Cacoal e São Mateus, pela recepção e apoio dados.

Ao Cristiano, pelo desempenho excelente como orientador capaz de apoiar, ajudar e estar presente sempre que necessário.

A minha “família feliz” sem cuja ajuda, apoio, compreensão e amor eu não teria chegado ao fim com a tranquilidade necessária.

À CAPES pelo apoio recebido pela concessão da bolsa.



CHAVES, Ana Paula Pacheco e. *Educação e desenvolvimento social: uma análise de sua relação em três experiências de pedagogia da alternância*. 2004. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004

RESUMO

Fez-se um estudo de três casos para se analisar como se dá a relação entre educação e desenvolvimento social no ensino médio profissionalizante de Escolas Família Agrícola inseridas em áreas rurais brasileiras distintas. A proposta pedagógica dessas escolas se desenvolveu com base na Pedagogia da Alternância, teoria originada na França e presente no Brasil há mais de 35 anos. Por ter em seus princípios conceitos semelhantes aos abordados pelos parâmetros curriculares nacionais, essa pedagogia indica ser atual e estar em consonância com os desafios encontrados hoje pelo ensino médio brasileiro. Utilizando os referenciais teóricos da pedagogia da alternância e seus autores, além de referenciais de desenvolvimento rural, social e humano, buscou-se definir quais os indicadores que podem ser utilizados para avaliar a efetividade da utilização dos instrumentos pedagógicos da alternância para desencadear processos de desenvolvimento pessoal e local. Verificou-se que os instrumentos da pedagogia se mostram extremamente eficientes para estabelecer uma relação integrada entre escola e meio, ainda que a compreensão limitada do referencial teórico sobre o qual deveriam se sustentar as ações pedagógicas indique um impacto menor do que possibilita seu potencial transformador. Houve mudanças significativas em todos os elementos considerados essenciais ao bem-estar social: capital social, capital humano, capital físico, capital econômico e capital ambiental e demonstrou-se que a proposta pedagógica consegue intervir diretamente sobre a maioria dos aspectos essenciais à implantação de uma estratégia de desenvolvimento rural apoiada no empreendedorismo e voltada para a economia familiar. Possibilita ainda, que jovens do meio rural dêem continuidade à sua educação, ofertando-lhes as condições para que o façam sem romper os laços familiares e sua relação com o trabalho familiar, criando condições para que fortaleçam a economia rural com a fixação, no meio, do capital humano que representam.

Palavras-chave: Educação experiencial. Educação rural. Desenvolvimento social. Pedagogia da alternância. Ensino médio.

CHAVES, Ana Paula Pacheco e. *Education and social development: an analysis of its relationship in three experiences of Alternacy Pedagogy*. 2004. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004

ABSTRACT

Three study cases of rural schools named Escolas Família Agrícola were made to analyze the relationship between high school education and social development. These schools' pedagogical project was developed based on the Alternacy Pedagogy originated in France and implemented in Brazil over 35 years ago. For having similar principles to those approached by the current national curricular parameters, this pedagogy indicates its present relevance and has challenges common to those faced by the Brazilian high school system. Using theoretical references of the alternacy pedagogy as well as of rural, social and human development, indicators were developed to evaluate the effectiveness of using the alternacy pedagogical instruments to enhance local and personal development processes. It was verified that significant changes took place concerning all elements considered essential to social well-being: social capital, human capital, physical capital, economic capital and environmental capital. It was also noticed that the pedagogical project is able to directly touch on the majority of the aspects considered essential to the implementation of a rural development strategy based on entrepreneurship and concerned with a family-based economical approach. It also gives the rural youth the opportunity to continue their education offering them the conditions to do it without breaking the family ties or impacting the value of their work in the family labour force, creating also the conditions to strengthen the rural economy by maintaining in the local environment the human capital they represent.

Keywords: Experiential education. Rural education. Social development. Pedagogy of alternacy. High school education.

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	266
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



1 INTRODUÇÃO

O tema central desta tese é a relação entre a aplicação de processos educacionais e sua efetividade para o desenvolvimento social no meio rural. Para se justificar a relevância deste tema, a primeira pergunta a ser respondida é: porque se falar de educação rural?

Ainda hoje o Estado não apresenta, na estrutura da educação pública, qualquer movimento, nem mesmo incipiente, para atender alunos da zona rural: estes alunos são transportados para escolas na cidade (movimento iniciado há poucos anos com o fechamento da maioria das escolas rurais), onde a programação curricular não tem “nenhuma preocupação quanto à sua relevância para as populações rurais” (PERES, 1998, p. 2); parte-se do pressuposto que o aluno deva se dedicar ao estudo em período integral, e tem-se um sistema avaliativo realizado na mesma época em que jovens (Sudeste do Brasil) ajudam sua família no plantio e cultivo de suas principais culturas. Segundo Peres (1998, p. 1), a baixa qualidade da educação formal rural e sua inadequação às necessidades dos jovens no setor agrícola, “é responsável pela ausência de perspectivas de ascensão social para os jovens filhos de pequenos produtores, parceiros e trabalhadores rurais”.

O fenômeno do aparecimento de instituições do terceiro setor a partir dos anos 80, que no Brasil culminou na última década, reflete por um lado o declínio da confiança da sociedade na capacidade do Estado de proporcionar o bem estar social, e por outro significa um reconhecimento das complexidades que permeiam as intervenções sociais. Esta percepção contribuiu diretamente para estimular a implantação de iniciativas sociais de forma participativa e auto-sustentada (SALAMON, 1994). A educação tem sido a principal meta de desenvolvimento de instituições brasileiras que investem no setor social: 80% das 62 instituições doadoras mais importantes têm financiado programas de educação (FALCONER;

VILELA, 2001). Mas, mesmo dentro desse universo, apenas uma parcela mínima investe em programas de educação rural.

A implantação de escolas de pedagogia da alternância no Brasil teve início em 1968, como iniciativa social da igreja católica, ocupando a lacuna deixada pelo Estado no que se refere à educação no meio rural. O crescimento contínuo do “movimento da pedagogia da alternância” no Brasil, ainda como iniciativa de instituições do terceiro setor, indica a permanência dessa lacuna no campo educacional, cuja realidade se retrata da seguinte forma¹:

- ◆ Dos 19 milhões de analfabetos absolutos acima de 15 anos, 32,7% estão no meio rural.

- ◆ Embora tenha havido um crescimento no índice de atendimento do ensino fundamental (96%), há ainda cerca de 1 milhão de crianças de 7 a 14 anos fora da escola que se concentram em bolsões de pobreza nas periferias urbanas e nas áreas rurais.

- ◆ Estima-se que cerca de 2,5 milhões de crianças da zona rural (40% das matriculadas no primeiro ciclo) deixam de estudar a partir da quinta série. Nas cidades a redução é de aproximadamente 20%.

- ◆ A repetência no primeiro ciclo do ensino fundamental das escolas da zona rural é 56% superior das escolas localizadas em perímetros urbanos.

- ◆ A oferta de ensino médio nas zonas rurais representa apenas 2% do total da oferta desse nível de ensino.

- ◆ Dos 16 milhões de habitantes com idade entre 15 e 19 anos, pouco mais de oito milhões estão matriculados no ensino médio. Destes jovens, 99.775 estão na área rural.

Quando se fala de educação rural, portanto, está-se falando da urgência de se pensar educação para uma população cuja demanda merece maior atenção também pela concentração de pobreza que representa:

¹ Dados retirados do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, esboçado em 2002, para discussão interna.



Hoy se trata de llegar a los sectores de la población más difíciles de reclutar, a los sectores rurales más que a los urbanos, a las minorías étnicas más que a las dominantes, a las mujeres indígenas; y todo esto, principalmente, en los países menos desarrollados y con menores coberturas iniciales. (CARIOLA, 2000, p. 9).

Agora, por que a preocupação com a educação específica para a população rural, uma vez que é fato que parte natural do desenvolvimento econômico de qualquer país é a migração para os centros urbanos? Hoje, apenas 6% na Europa, e nos Estados Unidos 2%, da população vive do setor agropecuário e o governo paga sua produção através de subsídios (mesmo que o mercado não a consuma!). Por que continuar contribuindo para manter parte da população no campo se as condições de sobrevivência são tão precárias e pouco dignificantes? Porque num Brasil onde 30% do PIB, 39% das exportações e 40% dos empregos gerados vêm de produtos do agronegócio², existe, na vocação refletida na única economia que cresce anualmente seis vezes mais do que qualquer outra no país, uma oportunidade única de render melhorias para as condições econômicas e sociais de quem pudesse optar por ficar no campo. Frente a essa realidade econômica, políticas públicas e investimentos privados estão estruturando planos de desenvolvimento para o país que assumem sua condição de economia rural competitiva em nível mundial. Mas, a realidade social dos movimentos de acesso à terra, do difícil acesso ao crédito rural para o pequeno produtor e da condição precária da agricultura familiar demonstra a desarticulação entre políticas públicas e investimentos privados, comprometendo as possibilidades de integração entre economia e desenvolvimento social.

Segundo Veiga (2001), existem atualmente dois projetos de desenvolvimento rural no Brasil: o do *agribusiness* e o da agricultura familiar. A atitude mais construtiva possível quando se pensa em estratégia econômica para o meio rural, de acordo com Veiga, é promover o diálogo entre esses dois projetos, para minimizar a “ambivalência estratégica”

² Dados do IBGE publicados pela VEJA de 03 de março de 2004.



presente em políticas públicas “hesitantes” e se pensar em políticas públicas que reconheçam a importância de ambos setores para o Brasil Rural.

A pedagogia da alternância tem como objetivo de seu movimento de implantação e expansão das escolas, promover o desenvolvimento humano e local de famílias e comunidades formadas por pequenos proprietários rurais que trabalham na agricultura familiar, público alvo, portanto do segundo projeto.

Para se compreender como a agricultura familiar pode ser projetada ao nível de importância necessário para torná-la estratégia de desenvolvimento, dois conceitos precisam ser revistos, segundo Veiga. O primeiro deles está em acreditar que a taxa de urbanização no Brasil possa ser medida pela tipologia usada pelo IBGE, em que a densidade demográfica maior que 40 hab/km² já caracteriza uma zona como “urbana”, por menos artificializados que sejam seus ecossistemas. Usando-se o parâmetro atual, por exemplo, até populações indígenas com suas ocas no interior do perímetro de uma sede municipal são considerados urbanos. Veiga sugere que se pense como zona urbana áreas com mais de 80 hab/km², já que pela análise que faz da realidade ocupacional brasileira, esse número seria razoável (o parâmetro adotado pela OCDE –Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico - é de 150 hab/ km²)³.

A importância de se rever esse parâmetro está em entender que, na verdade, menos de 60% da população brasileira está no meio urbano, e não mais de 80% como quer a metodologia oficial. Esse dado amplia a magnitude do universo econômico do qual se está falando ao se pensar em desenvolvimento rural.

O segundo conceito a ser revisado está em compreender que, para se pensar o desenvolvimento de uma economia rural dinâmica, há que se deixar de vê-la como sinônimo das atividades exclusivamente agropecuárias, florestais, pesqueiras ou minerais. Como

³ Veiga introduz o conceito de “rurbano”, neologismo inventado por Gilberto Freyre, que são os municípios cujas populações variam de menores de 50 mil e entre 50 e 100 mil habitantes, com densidade superior a 80 hab/km².



demonstra Veiga, “as economias rurais dinâmicas são as que mais se diversificam, tornando o setor terciário muito mais decisivo que o primário”.

No esteio dessa concepção do que é rural (espaço e atividade), os estabelecimentos agrícolas de economia familiar também são vistos de outra perspectiva: eles podem ser “preciosos trunfos de desenvolvimento rural” na medida em que conseguem ser empreendimentos multissetoriais que “engendram altas densidades populacionais e dão flexibilidade ao mercado de trabalho” (VEIGA, 2001).

Há que se notar que, nessa perspectiva de Veiga, não se está a falar de emprego rural, cujo fim é decretado por Castells (2000); tampouco da população que vive exclusivamente da agropecuária, cujo encolhimento reduz a faixa a 3% da população, mas sim de uma economia que integra os três setores da economia no meio rural.

Mas, para concretizar essa possibilidade, faz-se necessária a extensão da educação de qualidade para o meio rural e a criação de condições necessárias para que o contingente educado queira e possa ser parte desse processo de desenvolvimento no meio rural.

A percepção da importância desse foco educacional no meio rural dá sinais positivos de movimento. Em 2001/2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as “*Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*”⁴, que reconhecem o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios e propõem alguns princípios norteadores dessa proposta educacional, tais como o respeito à diversidade cultural, o protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos rurais na construção da qualidade social de vida individual e coletiva, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e o atendimento às novas demandas do desenvolvimento rural, com investimentos nos capitais humano, social e ambiental.

⁴ CEB/CNE, Artigo no. 36 de 2001 e Resolução no. 01 de 2002.



José de Souza Martins, em entrevista concedida a uma revista⁵, ressalta:

De certo modo, as demandas de educação no campo são culturalmente mais complexas do que na cidade, o que se choca com a ideologia educacional que considera simples o mundo rural, quando de fato não o é e será cada vez menos. De modo que a educação rural, deveria perder o qualificativo rural para ser apenas educação e educação do diálogo com a diversidade cultural, as peculiaridades sociais, e não só do trabalho. A educação deveria ser pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna, que vem se tornando, também, social, cultural e politicamente, e até economicamente, a sociedade da diferença, da diversidade. O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença, direito proclamado pelo sociólogo e filósofo francês Henri Lefebvre.

Procurou-se identificar com essa pesquisa como uma teoria pedagógica, cujos objetivos são promover o desenvolvimento humano e o do meio rural, tem lidado com as demandas e os desafios colocados pela educação e pela transformação da economia rural atual. No Brasil, a pedagogia da alternância tem sido aplicada em quatro tipos diferentes de instituições educacionais: em escolas estaduais técnicas agrícolas de ensino médio profissionalizante, em programas de educação não formal (PROJOVEM e iniciativas do Instituto Souza Cruz), Escolas Família Agrícola (EFAs, que oferecem ensino fundamental e médio) e Casas Familiares Rurais (CFRs, atualmente dando apenas formação técnica, em alguns casos aliada ao ensino de suplência).

Optou-se por estudar três experiências de ensino médio profissionalizante de pedagogia da alternância por se considerar que a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento são mais acentuadas nesse grau de ensino, cuja clientela atual é de “jovens que estão em busca de, ou já alcançaram, autonomia na vida pessoal e profissional, portadores de visões de mundo, trajetórias de vida, experiências profissionais, convicções políticas e religiosas e compromissos familiares diversos” (MITRULIS, 2002):

El crecimiento de la educación secundaria junto a los nuevos requerimientos derivados de la intensificada competencia internacional, ha hecho necesaria la revisión de los objetivos de este nivel educativo que,

⁵ Fundescola, Boletim Técnico 53, Ano VI, Ministério da Educação/Fundo de Fortalecimento da Escola, Brasília, novembro de 2001, p. 9-11. O entrevistado é professor titular de Sociologia da USP, especialista em sociologia rural.



hasta hace poco, tenían por función primordial la formación de grupos de elite destinados a ingresar a la educación superior. Hoy, la educación secundaria debe formar a sus egresados para acceder directamente el mundo laboral, con o sin capacitación adicional. Dado que los recursos humanos se han convertido en una importante variable en el logro de la competitividad internacional, la calidad de la oferta educativa bien puede representar uno de los principales determinantes del futuro desarrollo. Adicionalmente, mientras que los sistemas de educación y capacitación se perciben como ineficientes, en la mayoría de los países de la región la demanda por mano de obra calificada muestra un aumento progresivo. (CAILLODS; MALDONADO-VILLAR, 1997, p. 2).

Mesmo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), o ensino médio ainda “é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade”. Apesar de ser o nível de ensino de maior expansão, ainda tem uma escolarização líquida, considerada a população de 15 a 17 anos que não ultrapassa os 25%. A reforma do Ensino Médio surge então como “um dos itens prioritários da política educacional do governo federal” voltada ao

segmento jovem que hoje busca mais do que simplesmente conquistar um diploma, alguma perspectiva de vida para sair do impasse econômico que exclui aceleradamente o aluno e sua família do mercado de trabalho e da possibilidade de acesso aos bens sociais e de consumo, deve ter como maior objetivo levá-lo ao questionamento, a compreender a dinâmica das instituições sociais e políticas, não para suportar a inquietude, mas para usá-la em ações e atividades sociais capazes de modificar o estado de coisas vigente. (MARTINS, 2000, p. 72).

Por sua vez, a proposta das diretrizes curriculares para o ensino profissionalizante tem

[...] um caráter extremamente ambicioso [...] tendo-se em vista as condições objetivas do país, a drástica redução dos gastos sociais, em particular na educação, as condições precárias das redes de ensino público, as reconhecidas deficiências na formação e professores...quais as condições objetivas para se ofertar uma educação profissional (em geral) e técnica (em particular) em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que o documento lhe atribui, especialmente no que se refere à produção e à atualização de conhecimento tecnológico e ao atendimento das demandas emergentes e cambiantes do mercado? Aliás, cabe perguntar como o ensino técnico conseguirá dar conta de responder a esses dois tipos de demanda uma vez que não são tão orgânicos como o documento implicitamente sugere...Por outro lado, deve-se perguntar que condições efetivas terão as escolas técnicas de formar os profissionais polivalentes sofisticados que o documento propõe, na medida em que o conhecimento orgânico que essa formação exige parece pouco compatível com a concepção implícita na estrutura modular que toma tal conhecimento como somatório de várias habilitações específicas, que poderão ser certificadas em diferentes escolas. (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 49).

Uma vez que a pedagogia da alternância também buscou e busca continuamente responder questões semelhantes e procura com sua proposta 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” (MITRULIS, 2002), creio ser o estudo de experiências com ensino médio, passível de render contribuições que aprofundem a compreensão dos elementos que fazem desse nível de ensino um desafio dos mais interessantes por seu potencial transformador. Como as EFAs estão inseridas no sistema formal de ensino, essas contribuições talvez possam verter luz sobre as atuais dificuldades encontradas também pelo ensino médio.

A pedagogia da alternância está estruturada de modo a contemplar essa relação entre trabalho e educação a fim de promover o desenvolvimento de pessoas e o desenvolvimento do meio rural. Para garantir a interação entre esses três elementos, desenvolveu e aprimorou ao longo de sua existência a utilização de instrumentos pedagógicos específicos.

A pergunta que se quer responder ao analisar a experiência de aplicação dessa proposta pedagógica é: **como a aplicação da pedagogia da alternância promove o desenvolvimento social?**

Entende-se que para tanto, faz-se necessário apresentar a seguir um histórico da pedagogia da alternância e introduzir seus princípios (2.2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL), para então se desenvolver os conceitos sobre os quais se estrutura essa teoria pedagógica (3.3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: REFERÊNCIAS TEÓRICAS). Um ponto que deverá ficar claro ao longo destes capítulos é que a idéia de promover o desenvolvimento social no processo de sua aplicação é intrínseca à pedagogia da alternância, o que confere importância crucial à avaliação de em que medida e através de quais processos isto ocorre, objetivo central desta pesquisa.

O capítulo 4 se dedica à discorrer sobre a metodologia de pesquisa. Os casos estudados e a análise dos mesmos serão feitas na parte cinco a sete (ESTUDOS DE CASO). Na parte oito (8.CONCLUSÃO) a pergunta colocada acima será respondida, estruturando-se a argumentação sobre os referenciais mencionados na parte 3.



2 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

2.1 HISTÓRICO

A pedagogia da alternância surgiu na França através do Movimento das Casas Familiares Rurais (Maisons Familiales Rurales) em 1935, a partir da iniciativa do padre Abbé Granereau, oriundo de um pequeno vilarejo, Lauzun.

Granereau começou seu trabalho fundando um sindicato de agricultores ligado à paróquia com a intenção de organizar os agricultores e “orientar suas ações na direção da organização sócio-profissional do meio rural” (COSTA, 1998).

A proximidade entre o movimento da pedagogia da alternância, a igreja católica e os movimentos sociais de base, presentes em várias escolas brasileiras, foi herdada de sua origem francesa, ligada ao movimento do “Sillon” e ao sindicato rural local denominado SCIR (Secretaria Central de Iniciativa Rural), dos quais Granereau era parte. Esse movimento caracterizava-se pela formação de grupos de estudos nas igrejas locais, baseados no princípio de democracia como condição do progresso social. O SCIR, por sua vez, “tinha por missão contribuir para o desenvolvimento do meio rural e seu programa era centrado na organização sócio-profissional dos agricultores com o cuidado de manutenção da vitalidade do mundo rural” (COSTA, 1998, p. 35).

Percebe, então, que os agricultores tinham dificuldades na direção do sindicato por não ter tido, em sua formação escolar, desenvolvido as qualidades e aptidões necessárias para desempenhar esse tipo de função. Em 1930, por causa “destas ações e devido às dificuldades com a hierarquia católica [...], o Abade Granereau foi exilado em uma pequena paróquia rural [...]” (COSTA, 1998, p. 35).

Nessa nova paróquia, Granereau encontrou-se com os pais de um jovem, insatisfeito por acreditar que a educação que seu filho estava recebendo, além de pouco motivadora, “não formava homens para o campo e sim para a cidade” (COSTA, 1998, p. 36). Juntos eles mobilizaram outros dois pais da região e esboçaram qual seria a formação dada. Como o abade não tinha formação técnica, contatou a Escola Superior de Agricultura de Purpan, que organizava cursos técnicos por correspondência, nos quais os jovens foram inscritos. O padre Granereau ficou à frente dessa formação:

O curso por correspondência enviava um plano de trabalho, com vários exercícios, mensalmente, a fim de assegurar a continuidade dos estudos de cada jovem: ele propôs agrupá-los por uma semana completa. Durante essa semana, os jovens permaneceriam em regime de internato como seus pensionistas, evitando a perda de tempo no ir e voltar para casa naqueles dias; ele também considerava a vida em grupo e em internato boa para o jovem, contribuindo para que ele aprendesse a partilhar suas experiências e para que adquirisse métodos e saberes, além de formar uma atitude favorável ao estudo. (COSTA, 1998, p. 37).

Com o regime de internato, tornou-se necessária uma contribuição dos pais para cobrir os custos de alimentação e materiais de seus filhos. No período em que permaneciam em casa, os pais se responsabilizavam pelos estudos de seus filhos e realização de suas tarefas.

Um ano depois, os jovens foram submetidos à avaliação pela escola de Purpan, e demonstraram um desempenho excelente. Começou então a movimentação para se fundar, com o apoio da cooperativa local, a primeira Casa Familiar Rural, em 1937. No ano seguinte, 17 jovens vieram se juntar aos quatro originais. Dois anos mais tarde, eram 40 jovens.

Só em 1960, uma lei reconheceu os CEFFAs como modalidade pedagógica com a alternância. Hoje, há 450 CEFFAs na França com tipos e graus de formação variados, “inteiramente inseridos no sistema educativo francês, contribuindo assim para suprir a necessária pluralidade de fórmulas de formação, e são reconhecidos e financiados pelo Estado”. (GIMONET, 1999, p. 41).

A reflexão dos responsáveis pelo movimento se deslocou da agricultura para a ruralidade. De fato, pareceu-lhes necessário, para contribuir com a vida rural, promover os serviços, o comércio, o artesanato. Assim foram criados

os CEFFAs para as profissões de construção, mecânica, alimentação, comércio, serviços. (GIMONET, 1999, p. 41).

A Pedagogia da Alternância no Brasil⁶ surgiu no Espírito Santo no ano de 1965, a partir do trabalho de desenvolvimento comunitário feito por uma pastoral e depois ampliada para os movimentos sociais. Seu líder foi o padre jesuíta de origem italiana, Humberto Pietrogrande. Ele conhecia o movimento da pedagogia da alternância, que na Itália teve início em 1958 e ficou conhecido como o movimento das Escolas Família Agrícola (EFAs).

Em 1968, com o apoio econômico, técnico e cultural de uma associação italo-brasileira denominada Associação Amigos do Espírito Santo (AES), é criado o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo), cujo objetivo era promover ações na área de educação, saúde e ação comunitária. As EFAs, que constituíam o meio para o desenvolvimento da proposta educacional do MEPES, em 1979 dão início a suas atividades nos municípios capixabas de Olivânia e Alfredo Chaves, promovendo uma iniciação profissional para o setor de agricultura e pecuária desacompanhada de escolarização regular. Foi só a partir de 1974 que as EFAs receberam autorização para funcionarem como Curso Supletivo, permitindo a conclusão do Ensino Fundamental reconhecido pelo Estado. Anos mais tarde, é cedida autorização para que as EFAs funcionem dentro do regime seriado do Ensino Fundamental. Em 1976, a EFA de Olivânia é a primeira a implantar o 2º. grau sob forma de curso técnico em agropecuária.

O MEPES teve papel de extrema importância no processo de expansão das EFAs para outros estados do país, apoiando a formação de monitores e sustentando com auxílio técnico e material a manutenção da filosofia e identidade da pedagogia da alternância.

A partir dos anos 80 foram implantadas no nordeste do Brasil, com o apoio direto da

⁶ A maioria dos dados sobre o histórico da Pedagogia da Alternância no Brasil foi retirada da tese de Lourdes Helena da Silva (2000), que faz um excelente e inédito traçado do histórico da pedagogia, costurando dados espalhados em diversos documentos.



União Nacional das Casas Familiares Rurais da França, as primeiras Casas Familiares Rurais, expandidas mais tarde para o sul do país. Esse movimento nasceu “totalmente desvinculado do movimento das EFAs, constituindo assim uma outra vertente das experiências brasileiras de formação em alternância” (SILVA, 2000, p. 91). As CFRs têm oferecido apenas o ensino fundamental, reconhecido nos estados do Paraná e Santa Catarina, sendo neste último apenas como curso supletivo. No Rio Grande do Sul ele ainda não obteve reconhecimento.

Enquanto na França levou-se 10 anos para a formação de uma União Nacional das Casas Familiares Rurais, no Brasil a UNEFAB (União das Escolas Família Agrícola) surgiu em 1982, quatorze anos depois da abertura da primeira EFA. A formação dessa união tem facilitado a aproximação entre Casas Familiares Rurais e Escolas Família Agrícola. Um exemplo dessa aproximação é a mudança que se está fazendo do nome ‘casas familiares’ ou ‘escolas família’ para Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). As casas familiares rurais têm sua regional chamada ARCAFAR (hoje há a ARCAFAR Sul e ARCAFAR Norte/Nordeste) que, embora não sejam filiadas à UNEFAB, têm iniciado uma relação de parceria para realização de objetivos nacionais da Pedagogia da Alternância.

O movimento se espalhou pelo Brasil e hoje existem cerca de 121 CEFFAs filiadas à UNEFAB em 17 estados, atendendo a cerca de 13.000 jovens (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), sendo que 100 são de Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série e 21 oferecem o ensino fundamental e o médio profissionalizante⁷. Segundo dados de 2002, 40 novas escolas estavam sendo implementadas. A sustentação econômica dessas iniciativas varia muito entre convênios municipais, estaduais e apoio de instituições do terceiro setor. Silva afirma que, idealmente, a UNEFAB considera que a sustentação financeira das EFAs deveria estar composta de recursos advindos de prefeituras municipais (50%), associações (20%) e outras instituições (30%).

⁷ Dados fornecidos pela UNEFAB.

Hoje há oito regionais em funcionamento nos estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rondônia, Piauí, Maranhão, a do Centro-Oeste e Tocantins, e Amapá. Essas regionais agrupam as EFAs e estão procurando se estruturar para concentrar as atividades de apoio pedagógico, técnico e administrativo às EFAs, buscando desenvolver as diretrizes nacionais e garantir a coerência interna do movimento.

2.2 PRINCÍPIOS

Para enumerar os princípios da pedagogia da alternância, optei pela descrição feita por Gimonet⁸ sobre as seis características principais de um CEFFA apresentadas no I Seminário de Pedagogia da Alternância, realizado em 1999 no Brasil (GIMONET, 1999, p. 43-47):

1. Os CEFFAs

Os CEFFAs são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar. Criar um CEFFA é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos. É assumir um poder. Para isso:

- um CEFFA é uma pequena estrutura escolar, próxima das pessoas, na qual cada um é valorizado e que baseia seu funcionamento na densidade e na qualidade das relações humanas;
- estrutura-se numa associação de pais e outros agentes do meio. A associação constitui um lugar de intercâmbio, reflexão, exercício da responsabilidade, poder, formação e engajamento.

2. O Projeto Educativo

[...] Uma dupla finalidade também é perseguida por todos os CEFFAs:

- a formação, a educação, a promoção, a inserção dos jovens.
- a contribuição para o desenvolvimento e a promoção do meio.

3. A Pedagogia

A pedagogia baseia-se na alternância, o que significa:

- alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar;
- a alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A alternância significa uma maneira

⁸ Jean-Claude Gimonet é o atual assessor pedagógico da SIMFR, órgão ligado ao Estado belga para apoio da pedagogia da alternância no mundo e ex-diretor do Centro Nacional Pedagógico das "Maisons Familiales Rurales" da França.



de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito.

- Esta pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean PIAGET na fórmula 'fazer e compreender'. Fazer quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A pedagogia da alternância, nos CEFFAs, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

- A alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem do processo, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

4. A diversidade dos formadores:

- A alternância diversifica e multiplica os formadores que atuam com os jovens. Estes formadores são os pais, os profissionais responsáveis pelo estágio, os intervenientes dos meios sócio-profissionais e, evidentemente, os formadores dos CEFFAs que chamamos de monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências. Um tema de estudo, recebe assim, esclarecimentos diferentes e complementares onde cada um tem seu valor e é reconhecido.

- A pedagogia da alternância conduz à partilha do poder educativo. [...]

5. A estrutura educativa que caracteriza os CEFFAs resulta do:

- Acolhimento e da consideração positiva de cada jovem e dos pais;
- Da vida em grupo pequeno;
- Da vida social, graças ao internato, aos exercícios das funções e tarefas de uma casa, e aos tempos de trabalho e vida compartilhados.

O CEFFA quer ser uma escola da cidadania. A dimensão educativa está ligada ao ambiente geral do CEFFA que resulta, ele mesmo, das relações entre as pessoas, das condições materiais de vida dentro do estabelecimento e do sistema de valores implícitos que prevalecem na colocação em prática de tudo isso.

6. Os Monitores:

[...] Transmitir saberes disciplinares não constitui o essencial da ação do monitor. Este se encontra, na verdade, na interseção dos componentes do sistema [...].

Ainda segundo Gimonet, a pedagogia da alternância deve ser considerada um movimento educativo, pois não é uma experiência pontual ou setorial, mas uma proposta educacional estruturada formalmente, com sua prática conceitualizada junto a universidades e

que tem tido resultados “para a aprovação escolar e para o desabrochar das potencialidades” (GIMONET, 1999, p. 43-47). Ele completa ainda que, desde que não seja reduzida a uma simples metodologia pedagógica, a pedagogia da alternância pode se tornar a saída para a escola do terceiro milênio.

Em relação ao desenvolvimento do meio, Forgeard diz o seguinte:

Se o motor do desenvolvimento de um meio está, pelo menos de início, ligado aos interesses particulares, onde cada sujeito procura uma solução para seus problemas e satisfação de seus desejos, ele é, de fato, o produto da sinergia de ações particulares, criadora de riquezas e de ações comuns que vão organizar este meio a nível de (*sic*) um território, de uma bacia de vida; é neste sentido que o CEFFA, através da formação dos jovens, tem uma ambição para uma determinada região. [...]

Ser ator de desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos para um bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. Fazer crescer as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio no plano coletivo. (FORGEARD, 1999, p. 67).

O autor diz que há uma mesma lógica e valores comuns entre os CEFFAs e o desenvolvimento do meio. Essa lógica tem os seguintes elementos (UNEFAB, 1999, 43-47):

- O aproveitamento do meio rural e de seus recursos.
- O sucesso das pessoas jovem e adultos sem formação de base ou profissional.
- O estancamento do êxodo rural de jovens.
- A busca de soluções conjuntas entre famílias para as dificuldades, desenvolvendo um novo olhar sobre as pessoas e seu meio e projetando ações.

CEFFAs e desenvolvimento tem valores comuns:

- Ambos tem um projeto para uma região delimitada geográfica, histórica e socialmente.
- Ambos tem um processo coletivo. No caso do CEFFA, faz-se necessário que as famílias se responsabilizem e se agrupem em associação, enquanto que o desenvolvimento do meio requer uma parceria entre os atores e junto com o poder público.
- Ambos baseiam-se na valorização como princípio básico. O CEFFA valoriza as pessoas a partir de sua situação de vida e o desenvolvimento busca valorizar ‘os recursos de um território a partir de um diagnóstico proveniente de uma pesquisa participativa’.
- Ambos se apóiam num processo pedagógico que parte da experiência de vida e no meio.

O autor indica ainda, quais as três condições básicas para que exista desenvolvimento social: a) que a associação exerça sua função; b) que o CEFFA garanta uma formação

profissional através da alternância; e c) que o monitor exerça sua função. Abaixo são detalhadas essas condições:

a) A função da associação

- Ter uma associação que seja ativa no desenvolvimento do meio partindo de 'pesquisas participativas, planos de estudos, cadernos da realidade' para a coleta de informações a serem trabalhadas 'com as famílias na busca de repostas para as preocupações'.
- A associação promove a 'autonomia e inserção profissional e social dos jovens' usando de sua rede de parceiros para interagir, criar interfaces e sinergia.
- A família é o principal gestor da associação porque é ela que 'luta e investe para encontrar uma solução para o futuro de seus filhos', respondendo ao 'desejo de seus membros de viver e trabalhar na região'.
- A associação, os monitores, 'cada um em seu lugar', favorecem a emergência de atores no desenvolvimento do meio através do diálogo, do espaço para troca de perguntas, necessidades, esperanças e insatisfações; favorecendo 'a expressão e maturação dos projetos individuais e coletivos'; permitindo 'aquisição de novos instrumentos, de novos conhecimentos ou do saber-fazer' e 'acompanhando os projetos dos jovens e das famílias.'

b) A função do CEFFA:

Garantir uma formação profissional através da alternância:

- Os tempos da escola e da família tem que ser integrados, eles se 'interpenetram', sendo que 'há prioridade da experiência do jovem em meio sócio-profissional e não o contrário.'
- O plano de estudo funciona como um questionamento de duas gerações na família e vem a ser a 'fonte de troca e de reflexão ente os diferentes parceiros da formação (pais, alunos e monitores)'. O caderno da realidade entra na sistematização dessas informações que são 'retomadas nas reuniões de pais na associação a fim de buscar juntos respostas para os grandes temas que aparecem.'
- O processo pedagógico se baseia num 'plano de formação profissional elaborado a partir das necessidades do meio, proveniente de uma pesquisa participativa mobilizando as famílias e os responsáveis locais'.

c) A função do monitor no CEFFA (global)

- Ele é um técnico que conhece a profissão de produtor, compreende a situação e fala a mesma língua das famílias.
- É um 'animador que provoca um diálogo entre pais, jovens, responsáveis locais, que torna o jovem questionador de seu meio'.
- Ajuda o jovem 'a se realizar partindo do que ele é e do que ele vive, que o ajuda a afirmar sua personalidade'. Esse papel se estende ao conselho e às reuniões e visitas com pais.
- Partindo do questionamentos dos jovens, facilita o acesso aos conhecimentos para que o aluno progrida no âmbito técnico profissional e na formação geral.
- O monitor 'se preocupa com o desenvolvimento do meio' e 'participa ativamente das ações de desenvolvimento técnico e econômico das propriedades'.

2.3 AS FERRAMENTAS

A Pedagogia da Alternância desenvolveu uma série de instrumentos básicos que são utilizados nos CEFFAs para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Na prática há controvérsias sobre quais são as ferramentas e quais são partes de uma mesma ferramenta, mas usarei aqui a definição encontrada no meu livro sobre alternância e que foi baseado em documentos sobre o assunto.

O ano letivo de uma EFA⁹ é dividido em sessões que têm variado de uma semana a quinze dias. Ou seja, cada sessão é alternada entre o período em casa, com a família e o período na escola, é o que constitui a ALTERNÂNCIA. Ambas sessões da alternância são contadas como tempo escolar no padrão burocrático da educação, uma vez que, teoricamente, tarefas são exigidas dos alunos também no tempo com a família.

1. **PLANO DE FORMAÇÃO ou PLANO DE CURSO:** é todo o planejamento que a equipe pedagógica faz para organizar os anos de formação em pedagogia da alternância, dividindo as sessões, os conteúdos específicos de cada uma e a integração delas com as disciplinas do núcleo comum. O plano de formação deve partir de uma discussão feita com as famílias para se definir quais os temas a serem trabalhados ao longo do ano. Esses temas direcionam o conteúdo das disciplinas, contribuindo não só para a contextualização do processo educacional, mas também para fomentar a interdisciplinaridade ao ajudar a integrar os conteúdos a serem trabalhados.

2. **PLANO DE ESTUDO (PE):** é um questionário que alunos elaboram durante a sessão na escola para ser aplicado junto à sua comunidade durante a sessão família. Este questionário têm como função ajudar os alunos a conhecerem sua realidade e a de sua família, coletando dados que sejam importantes para refletir sobre sua situação e seu futuro. Também

⁹ Estarei optando pela sigla EFA, ao invés de CEFFA, porque essa era a denominação corrente entre as escolas visitadas à época da pesquisa.

é visto como um modo de promover o ensino dos alunos junto à comunidade e à família, ampliando o diálogo entre eles. Na sessão escola seguinte, os alunos trazem as respostas de seu plano de estudos e as compartilham com os colegas num momento chamado **COLOCAÇÃO EM COMUM**. Da colocação em comum sai uma síntese do grupo sobre suas descobertas. Essa síntese tem duas funções: alimentar as discussões na associação sobre a questão do desenvolvimento local e subsidiar o aprendizado teórico.

3. **AULAS TEÓRICAS**: são os conteúdos disciplinares dados em sala de aula, parte da formação integral do jovem.

4. **AULAS PRÁTICAS**: são as aulas ministradas com intuito de demonstrar de forma prática um determinado conteúdo teórico.

5. **PRÁTICA DE CAMPO**: são atividades técnicas realizadas na escola com supervisão dos monitores, com o intuito de integrar prática e teoria. É um instrumento alvo de polêmica por não existir na origem francesa. Lá, a idéia é que toda prática de campo seja feita exclusivamente nas propriedades familiares.

6. **VISITAS ÀS FAMÍLIAS**: são as visitas que monitores fazem às famílias com o objetivo de ajudar os alunos e as famílias a fazerem a ligação entre o que é aprendido na escola e o que é realizado na propriedade. Obviamente é um fator essencial à aproximação entre escola e família e ganha especial importância durante o período em que o jovem está desenvolvendo seu projeto profissional.

7. **PROJETO PROFISSIONAL (ou PROJETO DE VIDA) DO JOVEM**: é a idéia de que os jovens planejem e implantem um projeto profissional em sua propriedade, buscando inovar e fazer desta atividade mais uma fonte de renda, ao mesmo tempo em que aprendem como elaborar um projeto, monitorar e avaliar. Sugere-se (PILON, 1998, p. 160) que esse projeto seja iniciado no último ano de formação, quando os jovens são convidados a realizar um processo de mudança em sua propriedade ou comunidade. Esse projeto deve ainda conter

uma especificação de objetivos, papéis, as modalidades de intervenção e avaliação, garantindo também, assim, que ele seja uma resposta às necessidades do meio. O projeto profissional são intervenções que contribuem para o desenvolvimento local mobilizando os recursos humanos do meio e aumentando a capacidade da coletividade de responder a seus interesses (VACHON apud PILON, 1998).

8. **VISITAS E VIAGENS DE ESTUDO:** tudo aquilo que é feito para se conhecer experiências, lugares, instituições que contribuem para ampliar o conhecimento do aluno, alargar horizontes e também estender o poder de alcance, principalmente técnico, da escola.

9. **ESTÁGIOS:** parte obrigatória do currículo formal, os estágios são as oportunidades que os alunos têm de passar por experiências diferentes daquelas vividas em casa ou na escola, além de vivenciar um contexto de trabalho com responsabilidades variadas. Os estágios também são uma forma da escola ampliar seu escopo de oportunidades práticas e técnicas e do aluno sentir a realidade do trabalho em situações completamente diferentes das suas, levando-o a ampliar seu horizonte de visão e suas competências.

10. **SERÕES:** são atividades conduzidas no período da noite durante a sessão escola. Elas têm o caráter de complementar o processo educacional com atividades de cunho cultural, artístico, esportivo, religioso ou de interesse dos alunos.

11. **CADERNO DA REALIDADE (CR):** é o caderno do aluno, onde ele anota tudo aquilo que aprende. A síntese da colocação em comum, por exemplo, tem que estar nesse caderno como registro histórico e base para o desenvolvimento do jovem. Teria que ser o “caderno da vida do aluno”, onde ele consiga ver seu progresso ao longo de sua formação e de onde consiga extrair sua orientação profissional.

12. **FOLHA DE OBSERVAÇÃO (FO):** são perguntas elaboradas em conjunto por monitores e alunos para alguma pesquisa específica, seja em alguma visita externa ou durante a sessão família. Zamberlan escreve que a F.O “ é um simples questionário formulado pelos

monitores junto aos alunos sobre a realidade deles e serve para ajudar a completar e ampliar os temas e matérias que foram ‘insuficientemente refletidas’ e também para enriquecer os Caderno da Realidade” (ZAMBERLAN, [19--]).

13. CADERNO DE ACOMPANHAMENTO: algumas escolas têm impresso um caderninho chamado “de acompanhamento” onde os alunos descrevem o que fizeram e aprenderam na sessão família e os pais assinam, assim como a comunidade quando os alunos fazem trabalhos com ela. Ao que parece, esse caderno ajuda a se ter um controle mais sistemático sobre as atividades dos alunos, principalmente na sessão família.

14. FICHAS PEDAGÓGICAS: segundo Pineau (1998, p. 133), as fichas pedagógicas são um documento de trabalho que combina os aportes das disciplinas aos escritos dos jovens e às informações coletadas nas experiências com os outros instrumentos da pedagogia (viagem de estudos, estágios, colocação em comum, etc.). Ainda segundo o autor, é essencial que as fichas pedagógicas tenham temas abordados de uma perspectiva maior. Ela serve para fazer o movimento do local para o global. Como diz o autor: “*La fiche pédagogique doit amener l’élève à ne pas se tromper sur la focale du zoom!*”.

Atualmente, a UNEFAB vem coordenando uma linha de ação nacional para a pedagogia da alternância em parceria com duas organizações, a SIMFR (Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) e a VITAE (um fundo internacional de apoio a iniciativas nas áreas de educação, cultura e promoção social). As ações contempladas foram discutidas no ano de 2002 em dois eventos importantes: o I Congresso de Pedagogia da Alternância realizado em Brasília e o II Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância, realizado no mesmo local.

Há três eixos principais de atuação sendo efetivados por essas parcerias. O primeiro é a articulação política do movimento para disseminar a experiência da pedagogia da

alternância junto a órgãos governamentais de educação e desenvolvimento rural, de modo a conseguir um maior reconhecimento, inclusive por lei, viabilizando também um maior apoio do Estado junto à iniciativa. Parte deste movimento é a mudança da sede para Brasília e a formação de uma equipe nacional que tenha profissionais especificamente designados para esta função.

Um segundo eixo, também voltado para o fortalecimento do movimento nacional, é a estruturação e alinhamento de processos e procedimentos de todas as regionais ligadas ao movimento. Nesse eixo, um dos principais elementos é a formação dos monitores e das famílias, através das associações. Contempla-se a formação de equipes pedagógicas nacionais em contato direto com as equipes pedagógicas regionais incumbidas da formação e capacitação de todos os grupos envolvidos com as escolas. Está-se também buscando a troca de experiência entre as diferentes escolas e a sistematização do conhecimento acumulado para que haja um direcionamento mais definido na implantação da pedagogia da alternância, garantindo assim sua identidade e a qualidade de seus processos. Parte disto também envolve a publicação mais ampla de material pedagógico e de utilidade para as escolas e regionais, assim como o esforço de promoção de processos em que haja a participação do maior número e diversidade de regionais possível.

Outro elemento importante para esse momento do movimento e que cabe neste segundo eixo é a estruturação de uma avaliação que monitore o andamento e crescimento do movimento nos próximos cinco anos.

O terceiro eixo que concentra hoje os esforços da UNEFAB está na busca de parcerias com as universidades para que dentro do movimento se desenvolva a prática da pesquisa, da divulgação da experiência em esferas científicas e da capacitação científica dos envolvidos (já está em andamento um curso de mestrado com participação de monitores e líderes do movimento da pedagogia da alternância em parceria com uma universidade portuguesa e uma



francesa e um curso de graduação para monitores do movimento na Bahia, atendendo a lei que exige graduação para todos os professores da rede até 2006).

Este é um momento definitivo para a pedagogia da alternância, uma vez que toda a situação política e econômica do país está em sintonia com as respostas que o movimento têm conseguido obter com seu processo educacional (formação dos agricultores, permanência de jovens formados no campo, melhoria de renda das famílias, por exemplo). Um indicador disso é, por exemplo, a demanda contínua para abertura de novas escolas e a participação das lideranças do movimento em discussões de âmbito nacional referentes ao meio rural. Não só isso, depois de 30 anos no país, a pedagogia da alternância tem hoje, com a força de suas diferentes iniciativas e o apoio firme do terceiro setor, a estrutura e sustentação necessárias para abrir o movimento para outro patamar de desenvolvimento institucional muito mais conciso, flexível e profissionalizado, à altura de seu potencial de impacto no desenvolvimento do meio rural.

O movimento da pedagogia da alternância tem-se empenhado também em discutir alguns conceitos importantes para seu desenvolvimento. O primeiro que considero ainda bastante incipiente, mas que já está sendo mais trabalhado pelas lideranças é o do significado de ruralidade, ou desenvolvimento rural. O movimento ainda hoje tem sua prática centrada sobre o desenvolvimento agropecuário como sinônimo de rural. Aquela ampliação feita na França nos anos 70 agora está ganhando espaço de discussão no movimento. O outro conceito que vem ganhando força dentro do movimento, principalmente com a intenção de se trabalhar mais ativamente com o projeto profissional do jovem, é o de empreendedorismo. Ao formar empreendedores no meio rural, busca-se fazer com que o jovem crie seu próprio espaço de trabalho ao invés de seguir o caminho de técnico ou profissional em busca de emprego. Ambos serão trabalhados nessa tese.

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Para sustentar o desenvolvimento da hipótese de integração entre educação e desenvolvimento social presente na proposta de três casos da pedagogia da alternância, utilizei referências relacionadas às três áreas principais de análise: educação, economia rural e desenvolvimento social. O levantamento bibliográfico teve como objetivo buscar subsídios para se estruturar o arcabouço teórico em torno de quatro perguntas centrais:

- O que significa desenvolvimento? Busca-se definir desenvolvimento nas seguintes instâncias, consideradas chaves para a pedagogia da alternância: desenvolvimento social, desenvolvimento humano e desenvolvimento rural.
- Quais os indicadores de desenvolvimento contidas nas diferentes abordagens de desenvolvimento?
- Como a pedagogia da alternância enxerga desenvolvimento?
- Quais as teorias pedagógicas que sustentam a pedagogia da alternância?

3.1 Desenvolvimento social e desenvolvimento humano

A obra de Pierre Bourdieu já era minha conhecida da dissertação de mestrado, onde foi a grande referência para entender o processo de desenvolvimento de um grupo de ex-cortadoras de cana em busca da autonomia para o gerenciamento de sua associação. Neste trabalho, além de usar sua obra para buscar respostas à compreensão do processo de desenvolvimento social que estou a observar, tenho encontrado “provocações” para que o desenvolvimento social seja pensado através da educação. São provocações mais do que nada, porque Bourdieu efetivamente não apresenta em sua obra maneiras de lidar com o processo de desenvolvimento face às limitações do meio e da escola. O que ele faz é fornecer um substrato

teórico a partir do qual se pode construir hipóteses de intervenção, que é o que pretendo neste trabalho.

Dois conceitos e uma proposta de Bourdieu são as exploradas nesta tese. Primeiro, o conceito de *habitus*, desenvolvido por ele para explicar os elementos herdados pela genética social e por seu meio, que levam grupos e indivíduos a agirem inconscientemente de modo a manterem suas posições no campo social, gerando um processo contínuo de reprodução social, ao invés de transformação social.

O *habitus*, termo que Bourdieu compôs a partir da *hexis* (disposição incorporada) aristotélica transformada em *habitus* pela escolástica, é descrito como um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1983, p. 15)

O *habitus* tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais, ele tende a **assegurar a reprodução** dessas mesmas relações objetivas que o engendraram.

Este conceito, uma vez conhecido, torna-se o grande desafio para quem está atuando na área de desenvolvimento social. Como se elaborar processos que revertam esta situação e contribuam para o desenvolvimento? Nesta tese, portanto, este conceito volta a ser discutido, buscando-se nos dados coletados quais os processos educacionais que podem eventualmente contribuir para essa reversão no campo social.

O segundo conceito explorado, indissociável do primeiro, é o de capital. No campo social, segundo Bourdieu, os indivíduos e grupos estão posicionados de acordo com o acúmulo e distribuição de três tipos básicos de capital: capital cultural (educação de maneira geral), capital econômico (todos os tipos de bens) e capital social (rede de contatos).

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.

A forma de que se reveste, em cada momento e em cada campo social, o conjunto das distribuições das diferentes espécies de capital (incorporado ou materializado), como instrumentos de apropriação do produto objetivado do trabalho social acumulado, define o estado das relações de força [...] entre agentes objetivamente definidos pela sua posição nestas relações. Esta posição determina os poderes atuais ou potenciais nos diferentes campos e as probabilidades de acesso aos ganhos específicos que eles ocasionam. (BOURDIEU, 1989, p. 134-135).

Ou seja, para o autor é o volume de capital e sua composição no todo que determina a posição do sujeito no campo social. Nesse campo, o sujeito está sempre interagindo por meio de relações de força, sendo a mais determinante, a do *habitus*.

Recapitulando esses conceitos para entender sua relação com desenvolvimento social, temos o seguinte: um campo social onde os agentes estão posicionados de acordo com o acúmulo e distribuição do tipo de capital que têm, para interagir. Uma força determinante nesse campo social é o *habitus* (individual ou de grupo), que por ser tanto estruturado quanto estruturante, faz com que o movimento dos agentes no campo seja o de reproduzir as relações objetivas, não o de transformá-las. Eis que surge então a grande pergunta para quem atua no campo e que Ortiz diz não ter sido respondida por Bourdieu:

[...] no momento em que a análise nos desvenda os mecanismos da reprodução da ordem, surge uma pergunta inquietante: como pensar a transformação? Pode-se dizer que em nenhum momento a pergunta recebe uma atenção particular; na verdade, a questão da mudança aflora em algumas passagens dos escritos de Bourdieu, mas se reduz a constatações fugazes que evidenciam um problema jamais abordado.

[...] se o *habitus* se define por sua tendência à reprodução, como articulá-lo ao movimento da mudança social? (ORTIZ, 1983, p. 26).

Apesar de não ter realmente encontrado respostas mais “práticas” a essas perguntas na obra de Bourdieu, acredito que a grande luz que ele lança sobre elas está num trecho de uma entrevista que encontrei há tempos num livro de Wacquant (BOURDIEU; WACQUANT, 1992), no qual Bourdieu fala sobre a análise reflexiva como meio para subverter a determinação do *habitus* e abrir espaço para transformação, ao invés de reprodução social:

It is difficult to control the first inclination of habitus, but reflexive analysis, which teaches that we are the ones who endow the situation with part of the potency it has over us, allows us to alter our perception of the situation and thereby our reaction to it. It enables us to monitor, up to a certain point, some of the determinism that operate through the relation of immediate complicity between position and dispositions.

At bottom, determinism operate to their full only by the help of unconsciousness, with the complicity of the unconscious. This means that agents become something like subjects only to the extent that they consciously master the relation they entertain with their dispositions. Failing an analysis of such subtle determinations that work themselves out through dispositions, one becomes accessory to the unconsciousness of the action of dispositions, which is itself the accomplice of determinism. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 137)¹⁰

Este conceito então de “análise reflexiva” como meio de lidar com o “determinismo” do *habitus* (que aqui vejo como uma proposta) também nesta tese será mencionado ao se tentar identificar quais os processos educacionais utilizados que eventualmente incidem sobre essa consciência essencial à transformação social.

Estes três conceitos estão espalhados na obra de Bourdieu, sendo utilizados como referência aqui os seguintes: O poder simbólico (1989), A economia das trocas simbólicas (1974), Escritos de Educação, organizado por Catani e Nogueira (1998) e Pierre Bourdieu: sociologia, organizado por Ortiz (1983).

¹⁰ Tradução: “É difícil controlar a tendência inicial ao *habitus*, mas a análise reflexiva, que nos ensina que somos os donos da situação com parte do poder que ele tem sobre nós, nos permite alterar nossa percepção da situação e a partir disso, nossa reação a ele. Ela nos permite monitorar, até certo ponto, parte do determinismo que opera através da relação de cumplicidade imediata entre posições e disposições. No fundo, o determinismo opera à toda, só com ajuda da inconsciência, com a cumplicidade do inconsciente. Isso significa que agentes só se tornam algo como sujeitos somente na medida em que eles dominam conscientemente a relação que têm com suas disposições. Ao falhar na análise de tais determinações sutis que se inserem através das disposições, a pessoa se torna um acessório do inconsciente na ação das disposições, que por si só é o cúmplice do determinismo”.

Complementar ao conceito de capital de Bourdieu, estão os conceitos de capital desenvolvidos por James Coleman em seu livro *Foundations of Social Theory* (1994). Nesta obra extremamente complexa e completa, Coleman explora em detalhes o que compõe a teoria social, ilustrando-a sistematicamente com cálculos matemáticos que explicam os processos observados no meio. O capítulo específico que se refere a capital social, o único tipo de capital que Coleman se detém a explorar no livro, é apenas uma pequena parte de um capítulo dedicado às estruturas de ação, antecedido pela teorização das ações elementares e relações.

Segundo Coleman, o capital social “é criado quando relações entre pessoas mudam de forma a facilitar a ação”. O conceito de capital social nos permite mostrar como os recursos podem ser combinados com outros para produzirem comportamentos diferentes seja em sistemas ou indivíduos. Coleman então passa a definir as formas de capital social. São elas: a) obrigações e expectativas; b) potencial de informação; c) normas e sanções efetivas; d) relações de autoridade; e) organização social apropriada; e, f) organização intencional. Esses elementos contidos no conceito de capital social ajudaram a construir os indicadores para medir as formas de capital social encontradas na educação proposta pela pedagogia da alternância nos casos estudados.

Capital social é definido pela sua função. Não é uma entidade singular, mas uma variedade de entidades diferentes com duas características em comum: todas consistem de algum aspecto da estrutura social e facilitam certas ações dos indivíduos que estão dentro da estrutura. Como outras formas de capital o capital social é produtivo, tornando possível a realização de certos fins que não seriam atingíveis em sua ausência... Diferente de outras formas de capital, o capital social existe na estrutura das relações entre as pessoas. Não está alocado nem em indivíduos, nem em elementos físicos da produção (COLEMAN, 1990, p. 302).¹¹

¹¹ No original: “Social capital is defined by its function it is not a single entity, but a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of a social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure, like other forms of capital social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that would not be attainable in its absence...unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between persons and among persons, it is lodged neither in individuals nor in physical implements of production.”

O termo “capital social” foi introduzido por Loury para descrever os recursos que os indivíduos passam a utilizar da melhor maneira possível quando tentam estruturar relações sociais para conseguir atingir seus interesses. Segundo Coleman, Loury usou o termo capital social para designar

[...] o conjunto de recursos existentes nas relações familiares e na comunidade organizada socialmente e que são úteis ao desenvolvimento cognitivo ou social de uma criança ou jovem. Estes recursos diferem para pessoas diferentes e podem constituir uma importante vantagem para crianças e adolescentes no desenvolvimento de seu capital humano (COLEMAN, 1990, p. 300).¹²

Para Bourdieu, o termo capital social é

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, *à vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. [...] o volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 1998, p. 67, grifo do autor).

Bourdieu chama atenção para o fato de que o capital social não é jamais completamente independente do capital econômico e cultural porque “as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade”. Ou seja, **“os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível”** () que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 1998, p. 67, grifo nosso).

O capital social não é “um dado natural” porque exige um trabalho de instauração e manutenção necessário para “produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos”. Bourdieu indica, também, que “o rendimento

¹² No original: “In Loury’s usage social capital is the set of resources that inhere in family relations and in community social organization and that are useful for the cognitive or social development of a child or young person. These resources differ

desse trabalho de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital”. Sua reprodução é tributária de instituições, lugares, práticas sociais, dispêndio de tempo e esforços, muitas vezes de capital econômico e do trabalho de sociabilidade nas quais as trocas reafirmam o reconhecimento e as competências (BOURDIEU, 1998, p. 68).

Coleman, por sua vez, chama a atenção para a relação entre capital humano e capital social. Segundo ele, os dois tipos de capital são complementares. O autor apresenta uma figura dessa relação, onde o capital humano reside nos nós do triângulo cujos ápices são representados por indivíduos e o capital social está presente nas linhas conectando os nós:

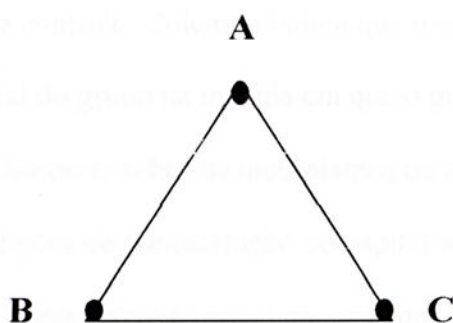


Figura 1 – Estrutura de três pessoas: capital humano nos nós e capital social nas relações
 Fonte: COLEMAN, 1990, p. 305

Coleman é provavelmente o único autor a discorrer sobre capital social que se dedicou a descrever os tipos de capital social que compõem as relações de modo que elas se tornem recursos úteis aos indivíduos. Abaixo identifico quais são estes elementos e o que significam:

□ **Obrigações e expectativas:** elemento inerente ao capital social, faz parte do processo que Bourdieu identifica como a troca presente na reprodução do capital social. Nesse elemento, segundo Coleman, há dois pontos críticos: o nível de confiança existente entre os

for different persons and can constitute an important advantage for children and adolescents in the development of their human capital.”

indivíduos, que garante que as obrigações serão cumpridas e a real extensão das obrigações existentes.

□ **Potencial de informação:** as informações são a base para a ação, mas adquirir informação é custoso. As relações são fontes importantes de informação para definir o curso das ações pretendidas.

□ **Normas e sanções efetivas:** normas efetivas podem constituir uma forma poderosa de capital social na medida em que facilitam algumas ações e restringem outras de acordo com o interesse dos envolvidos. A fragilidade deste tipo de capital está no ajuste das normas aos interesses sociais.

□ **Relações de autoridade:** significa a atribuição e transferência de poder às pessoas às quais se delega o direito de controle. Coleman indica que uma autoridade comum aumenta a concentração de capital social do grupo na medida em que o grupo passa a agir como um só. Bourdieu toca neste tema ao discorrer sobre os mecanismos de delegação e representação que se impõe como uma das condições de concentração do capital social, chamando atenção para a possibilidade de desvio de capital existente nesse mecanismo:

[...] uma das condições da concentração do capital social (entre outras razões porque permitem a numerosos agentes diversos e dispersos agir 'como um único homem' e ultrapassar os efeitos da finitude que os liga, através do seu corpo, a um lugar e a um tempo) contém, assim o princípio de um desvio do capital que eles fazem existir. (BOURDIEU, 1998, p. 69).

□ **Organização social apropriada:** as organizações passam a existir para servir ao propósito daqueles que a iniciaram. O capital social vem dos recursos que essa instituição passa a disponibilizar para seus membros. Mas, muitas vezes, uma instituição que foi criada para um propósito, pode servir de capital social disponível para outro. A utilização de uma instituição já existente para utilização do capital social disponível para outros fins é o que Coleman chama de organização social apropriada. O autor diferencia essa organização da "organização intencional", para a qual indivíduos concentram esforços e investimentos com o objetivo de estruturar uma organização que sirva a seus interesses.

Bourdieu menciona esse mesmo elemento e indica que na medida em que “não houver instituições que permitam concentrar nas mãos de um agente singular a totalidade do capital social que funda a existência do grupo “[...] e delegá-lo para exercer, graças a esse capital coletivamente possuído, um poder sem relação com sua contribuição pessoal, cada agente deve participar do capital coletivo[...]” (BOURDIEU, 1998, p. 69).

Coleman lembra que, como o capital humano e o físico, o capital social também está sujeito à depreciação se não for renovado, se as relações não forem mantidas, as expectativas e obrigações não cumpridas e as normas não forem regularmente comunicadas.

O relatório da ECOTECH (Organização Não-governamental cujo relatório tinha o objetivo de enriquecer a análise de programas promotores de desenvolvimento social, chamando atenção para um de seus elementos em particular, o do “capital social”), traz um modelo em forma de pirâmide que também ajuda a compreender os elementos que constituem o capital social, principalmente no contexto de projetos e programas de desenvolvimento social. Reproduzo aqui esse modelo e suas explicações, buscando fazer a ligação com os termos usados por Bourdieu e Coleman (autor sobre os quais os fundamentos teóricos propostos pela ECOTECH se baseiam).

No modelo apresentado pela ECOTECH, a pirâmide dos componentes de capital social se divide em quatro partes. No nível mais básico tem-se o processo de união entre as pessoas que compartilham comportamentos e normas e estão juntas apoiadas em princípios tais como o da confiança, identidade e respeito (*bonding*). Neste ponto, o elemento chave é a confiança, que indica a habilidade de agir e se comportar sem precisar de normas, regulamentos, etc. para monitorar o grupo. E, quanto maior o grau de confiança, menor o grau de investimento necessário em recursos para monitorar o grupo e suas ações.

No segundo nível da pirâmide há um maior grau de interação entre as pessoas (*bridging*), que já começam a se ligar de forma mais estruturada em função de um propósito

comum que cria e mantém o grupo. Seria a parte onde começa a busca por uma organização social. O relatório chama a atenção para um fator interessante neste ponto: que mesmo os laços mais fracos são importantes nesse nível, porque eles criam oportunidades para as pessoas se encontrarem e trocarem informações que mais tarde podem ser usadas como recursos coletivos.

No terceiro nível da pirâmide os recursos criados a partir do grupo levam a ações concretas (*coping*). É interessante notar que os recursos de capital social podem ser usados tanto a nível individual como para ações coletivas.

No quarto nível, consegue-se, através do uso do capital social, a promoção de mudanças de ordem estrutural no sistema. É quando as pessoas se sentem estruturadas o suficiente para influenciar, por exemplo, políticas públicas.

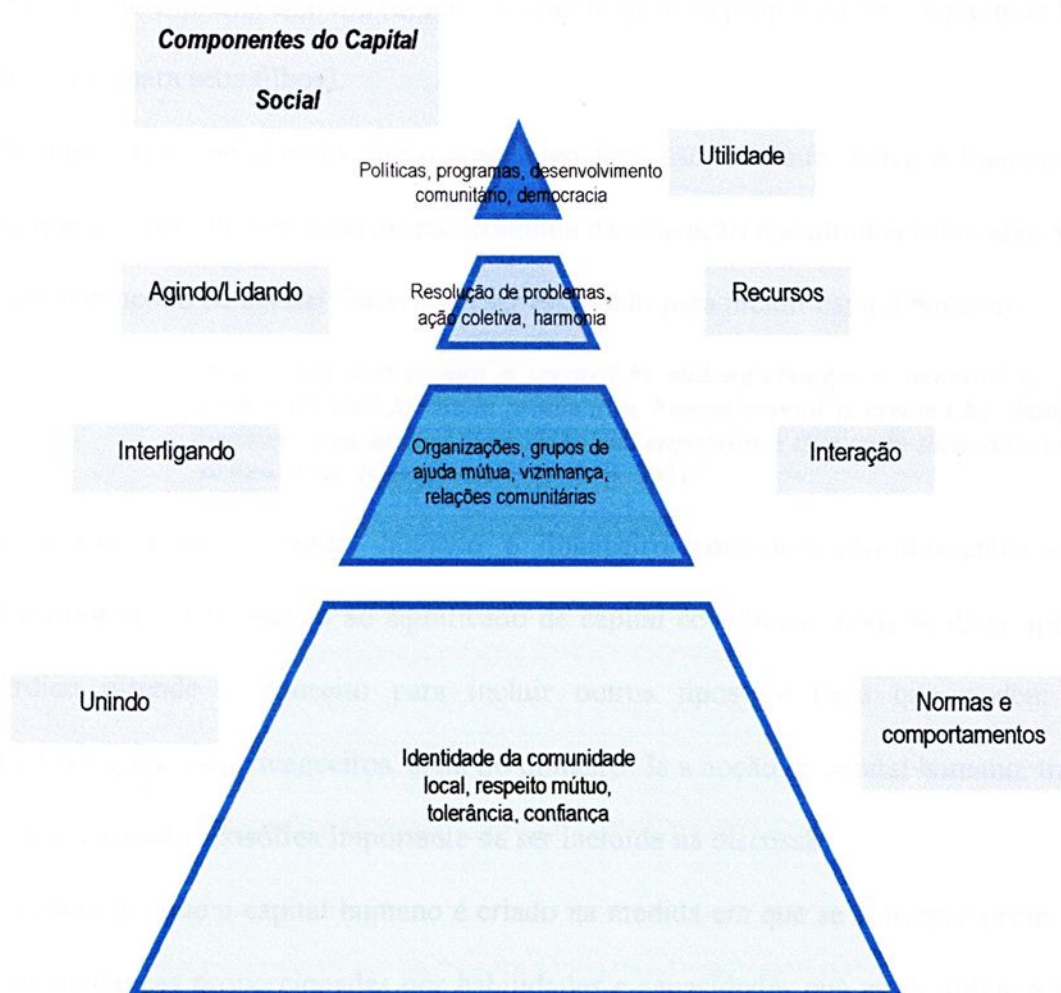


Figura 2. Pirâmide de Componente do Capital Social
Fonte: ECOTECH, 2002, p. 9

O modelo proposto pela ECOTECH tem uma dimensão diferente da proposta teórica de Coleman, que é muito mais fundamentada e complexa do que o apresentado aqui. Mas os princípios existentes em ambas propostas são o foco que estarei usando para desenvolver os indicadores de capital social. Através dos indicadores estarei então conjugando-os para identificar sua presença no contexto do caso analisado.

Com base nessas definições de Coleman, Bourdieu, dos autores da pedagogia da alternância e do modelo da ECOTECH, pode-se definir capital social no contexto da pedagogia da alternância como aquele existente nas relações construídas nas famílias (principalmente através da associação) e na escola, que facilitam a ação dos envolvidos em

direção aos seus interesses coletivos (desenvolvimento de suas propriedades e comunidades e melhor educação para seus filhos).

Os outros tipos de capitais que o autor menciona são: humano, físico e financeiro.¹³ Ele indica que um dos maiores avanços na economia da educação nos últimos trinta anos foi a idéia de que o conceito de capital físico pode ser estendido para incluir capital humano:

Just as physical capital is created by making changes in material so as to form tools that facilitate production, human capital is created by changing persons so as to give them skills and capabilities that make them able to act in new ways. (COLEMAN, 1990, p. 304)¹⁴

A denominação de capital humano e financeiro/econômico são diferentes entre Coleman e Bourdieu. Em relação ao significado de capital econômico, pode-se dizer apenas que Bourdieu estende o conceito para incluir outros tipos de bens que podem ser transformados em recursos financeiros, além do dinheiro. Já a noção de capital humano, traz à tona uma diferenciação filosófica importante de ser incluída na discussão.

Coleman diz que o capital humano é criado na medida em que se consegue promover nas pessoas mudanças proporcionadas por habilidades e capacidades que as habilitem a agir de formas diferentes (1990, p. 304).

Bourdieu (1998, p. 73) explica que o seu ponto de partida para definir o termo capital cultural foi justamente o rompimento com as teorias de capital humano, que considera apenas os investimentos monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro feitos na educação e não dá conta “da parte relativa que os diferentes agentes ou as diferentes classes concedem ao investimento econômico e ao investimento cultural”, sob a qual se encontra “a estrutura das chances diferenciais de lucros que lhes são destinadas pelos diferentes mercados, em função do volume e da estrutura de seu patrimônio”. E assim, essa concepção deixa de fora também

¹³ A diferença entre capital cultural e humano apresentados respectivamente por Coleman e Bourdieu serão discutidas mais adiante. Nota-se outra diferença no conceito de capital econômico/ financeiros: Coleman chama de capital financeiro aquilo que Bourdieu chama de capital econômico. O termo usado por Bourdieu amplia um pouco mais o significado deste tipo de capital, incluindo no econômico bens que não são apenas dinheiro. Nesta tese estarei utilizando as denominações conforme elas aparecem no modelo, atribuindo a cada tipo de capital o significado que será trabalhado ao longo da análise de dados.

¹⁴ Tradução: “Assim como o capital físico é criado através de mudanças em materiais para formar ferramentas que facilitam a produção, o capital humano é criado para mudar pessoas e dar-lhes as habilidades e capacidades que as façam agir de formas novas.”

“o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*”.

Em suma,

Essa definição [de capital humano] tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição de ‘capital humano’ que, apesar de suas conotações ‘humanistas’, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Bourdieu então usa o termo capital cultural que pode ser encontrado sob três formas:

□ **Capital cultural incorporado**

O capital cultural incorporado é aquele adquirido pelo sujeito, algo que “pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo [...]”. Bourdieu chama atenção para o fato de que a acumulação inicial do capital cultural se dá pela família e é “sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital”. Há que se atentar para esse fato porque “é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre o capital econômico e o capital cultural”. As diferenças existentes de capital econômico implicam em diferenças significativas para a acumulação e incorporação de capital cultural do tipo: tempo disponível a serviço do capital cultural, capacidade para satisfazer às exigências culturais de um empreendimento de aquisição de capital cultural, etc.

□ **Capital cultural no estado objetivado:**

Esse é um tipo de capital cultural transmissível de forma material. Mas, “o que constitui a condição da apropriação específica”, ou seja, a posseção dos meios que permitem que o sujeito realmente desfrute da aquisição material, segue o mesmo processo do capital cultural incorporado:

Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. Para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica [...] é preciso dispor, pessoalmente ou por procuração, de capital incorporado. (BOURDIEU, 1998, p. 77).

Isso significa também que, só na medida em que se percebem e sentem os benefícios de possuir esse capital objetivado – algo que depende do capital incorporado, é que ele passa a ser utilizado “como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural” e das classes sociais.

□ Capital cultural no estado institucionalizado

É a objetivação do capital cultural sob a forma de diplomas. Para Bourdieu, o diploma é uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (1998, p. 78).

A contribuição de Bourdieu para se compreender o valor dos certificados na relação entre capital econômico e capital cultural é única e essencial; esse conceito dá ao desenvolvimento de capital humano algo que nenhum outro autor contempla ou esclarece de forma tão significativa para a educação:

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar só tem

sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido... As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 1998, p. 79).

O conceito de capital humano também tem no Brasil a conotação indicada por Bourdieu, principalmente porque sua concepção esteve fortemente associada à adoção de medidas educacionais ligadas ao Banco Mundial numa época de ditadura:

No campo da educação, sedimentam-se as crises no plano teórico, ideológico, ético-político e econômico. No caso brasileiro, tanto as análises e concepções educativas fundadas numa expectativa marxista, quanto as políticas de democratização e equalização têm se desenvolvido permanentemente na contramão. Aos movimentos da sociedade brasileira dos anos 50/60, que postulavam *reformas de base* e democratização no campo social e educacional, respondeu-se com o golpe civil-militar de 64. É sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela *teoria do capital humano*, que se efetiva a reforma universitária de 68 e completa-se, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras. (GENTILI, 1995, p. 85, grifo do autor).

Coraggio acusa essa mesma relação entre capital humano e as políticas do Banco Mundial no paradoxo que essa instituição retrata ao propor formar o capital humano “*com uma tecnologia cujo centro não é o desenvolvimento qualitativo do capital humano (professores e alunos como pessoas com opções e motivações ampliadas), mas sim o aperfeiçoamento dos meios de educação (livros, etc.)*” (1999, p. 63, grifo do autor). Coraggio ressalta que a opção do Banco Mundial por uma proposta diferente desta, que desse maior centralidade ao aluno, “significaria assumir para si o contexto de vida cotidiana e a necessidade de seu desenvolvimento com contexto de aprendizagem”, algo que vai contra a posição da instituição.

É importante frisar que Coraggio não parece se opor ao termo *capital humano*, e sim à maneira como se estrutura o seu uso na prática.

Consciente de que há essa conotação negativa do termo, por ele ser reducionista por um lado e historicamente “perverso” por outro, deve-se salientar a importância de se analisar

a realidade sem negar a polêmica conceitual, mas também sem deixar de negar uma realidade em que não há como se falar em educação sem se falar em capital humano - mesmo que para isso seja necessário se re-significar o termo a partir da própria realidade.

O conceito de capital humano foi amplamente utilizado por Moore (2003) em um estudo feito com uma experiência de pedagogia da alternância. Ela resume que a teoria do capital humano desenvolvida por Becker,

Está baseada na proposição de que indivíduos e empresas investirão em educação e/ou treinamento enquanto os ganhos futuros em perspectiva forem grandes o suficiente para superar os custos de investimento [...]. A teoria do capital humano parte do pressuposto que, se a consumação educacional de uma população for aumentada, aumentarão os ganhos porque ela terá as habilidades necessárias para adquirir melhores empregos ou contribuir mais com a sociedade.¹⁵

Um dos objetivos de sua tese era medir o custo de oportunidade existente nesse programa educacional a fim de analisar seu potencial de mobilização das famílias para investir na educação de seus filhos. O que se nota nesse estudo, é que ao se fazer essa análise, está-se fazendo pela pedagogia algo inédito e de suma importância: avaliando, primeiro, como (e não quanto!) um programa educacional pode fazer com que os pais invistam na educação de seus filhos (uma mudança que afeta diretamente o capital cultural) e, segundo, o quanto isso significa em termos de retorno para a família, fator que será decisivo para completar a opção pela educação. Ela afirma que:

Quando o custo de oportunidade do processo de formação é menor que o de um curso equivalente no sistema da escola formal, permitindo que o aluno trabalhe parte do período enquanto estuda, os incentivos para o sucesso aumentam. Os ganhos que deixam de ser feitos durante o período de investimento educacional freqüentemente forçam os alunos a reduzir seus calendários de trabalho para meio período ou nenhum período de trabalho. Este é o custo de oportunidade de se ir para a escola. [...] Patrick e Kehrberg (1967) descobriram que tais ganhos perdidos tendem a ser os custos mais importantes de se ir para a escola e são, tipicamente, uma barreira à freqüência escolar, especialmente para os pobres de áreas rurais dos países em desenvolvimento. [...] Na maioria dos casos, as famílias [entrevistadas] concordaram que a pedagogia da alternância reduz o custo de oportunidade

¹⁵ No original: "The theory of human capital is based on the proposition that individuals and firms will invest in education and/or training as long as the perceived future gains are more than large enough to offset the costs of the investment. [...] Human capital theory rests on the assumption that if you increase the educational attainment of the population, increased earnings will follow because they will have the skills necessary to acquire better employment or contribute more to society."

de freqüentar a escola, tornando-se mais fácil para os alunos participar desse tipo de educação. (MOORE, 2003, p. 156-158).¹⁶

Ela confirma a importância de se usar o capital humano como referência ao dizer que uma das razões pelas quais os pesquisadores freqüentemente examinam os custos de oportunidade de se freqüentar a escola é para se modificar sua estrutura para lidar com os custos de oportunidade das famílias pobres.

Além desses citados acima, outro argumento que me faz considerar o uso de capital humano nesse trabalho está na tese de Lourdes Helena Silva (2000), sobre representações sociais da relação educativa encontrada nos atores envolvidos com duas experiências diferentes de pedagogia da alternância (uma com uma CFR e outra com uma EFA). Na conclusão de sua tese, ela desvela um aspecto comum ao de Moore, atribuído às diferentes finalidades da alternância: "A valorização atribuída à alternância devido à possibilidade de permanência da mão-de-obra do jovem nas atividades de produção agrícola constitui um elemento dominante no conjunto das representações sociais."

Não só esse aspecto de custo de oportunidade presente na representação social das famílias reforça a concepção dos atores envolvidos na alternância da função semelhante à de capital humano atribuída à educação. Nas representações sociais dos atores envolvidos, está também presente a importância da educação como um meio de ascensão econômica e social:

Na base do reconhecimento e valorização da escola como meio de acesso à formação e informação do aluno e da família, podemos identificar a condição de marginalização econômica e social da agricultura familiar em nossa sociedade. A essa condição marginal associa-se uma expectativa dos agricultores de que a escola possa constituir um meio de acesso à formação técnica necessária ao desenvolvimento e melhoria das condições de vida do grupo social.

[...] As diferentes finalidades atribuídas à alternância, quer seja como estratégia de inclusão escolar no meio rural, cuja ênfase é a permanência do

¹⁶ No original: "When the opportunity cost of the training process is less than that of an equivalent course in the formal school system, allowing the trainee to work part-time while studying, incentives for success increase. Earnings foregone during the educational investment period often force students to reduce their work schedules to part-time or not work at all. This is the opportunity cost of going to school. [...] Patrick and Kehrberg (1967) found that such earnings foregone tend to be the most important costs of going to school, and typically are a barrier to school attendance, especially for poor people in rural areas of developing countries. [...] in most cases, families agreed that the pedagogy of alternancy reduces the opportunity cost of school attendance, making it easier for students to participate in this form of education."

aluno na atividade familiar produtiva, quer seja como estratégia de qualificação profissional do jovem agricultor, cuja ênfase é o subsídio à agricultura familiar, revelam um aspecto comum: a valorização das experiências de alternância enquanto uma escola e uma educação vinculada às condições de vida, interesses, necessidades e desafios enfrentados pela população rural. [...] Uma escola que seja, também, instrumento de melhoria nas condições de vida e de trabalho dos agricultores e do meio rural. (SILVA, 2000, p. 146-255).

Nicácio (2002, p. 136) fez sua dissertação sobre a experiência da pedagogia da alternância numa escola técnica agrícola e chega à uma conclusão semelhante à de Silva, no que diz respeito à percepção da educação como meio de melhorar as condições de vida, iniciando pela financeira: “Ao deparar-se com as inovações técnicas e tecnológicas na escola o jovem vislumbra com (*sic*) a possibilidade de vir a ter uma propriedade que lhe ofereça mais do que a sobrevivência, mas a ascensão social”.

O que se quer demonstrar com essas referências é que o capital humano, tal como está na sua definição original, está presente nas representações sociais dos que estão envolvidos com a escola e por isso não deve ser descartado ao se pensar em desenvolvimento social. A ousadia maior que se faz aqui é de, ao se estruturar indicadores de capital humano, incluir os de capital cultural.

José Luis Coraggio é um autor argentino bastante conhecido por educadores por situar a educação no quadro da macroeconomia. Sua visão crítica das políticas macroeconômicas lideradas pelo Banco Mundial e por órgãos internacionais de desenvolvimento reafirma a importância de se ter uma visão menos economicista e mais humana de desenvolvimento. Para tanto, ele inclui a discussão do conceito de Desenvolvimento Humano que não só me ajuda aprofundar o conceito de capital humano, como também reflete o papel da educação na sua estruturação.

O processo de globalização inclui uma renovação nas instâncias políticas de âmbito mundial, como é o caso do sistema da ONU. Uma preocupação central daqueles que pensam em termos de uma ordem e um ‘governo mundial’ democráticos é como evitar que a globalização gere mais empobrecimento e exclusão, afetando as possibilidades de uma paz mundial

que possa dar estabilidade e sustentação às tendências mais positivas em curso.

Como resposta a essa questão, da parte de alguns OI [organizações internacionais] surgiu uma proposta de novo paradigma: o *Desenvolvimento Humano* (DH). Da mesma forma como aconteceu com o paradigma do Desenvolvimento Econômico, esta proposta poderia levar à uniformização em nível mundial de esquemas conceituais, sistemas de informação e políticas. (CORAGGIO, 1999, p. 22).

Os indicadores de DH são resultantes da combinação de índices de educação, saúde, expectativa de vida e rendas. Meu objetivo não foi o de mensurar o DH dos grupos com os quais trabalhei, mas sim identificar quais indicadores são mencionados nos dados como sendo algo que a escola ajuda a construir. Em princípio, o DH foi definido como:

[...] o processo de ampliação do campo de escolhas das pessoas, aumentando suas oportunidade de educação, assistência médica, renda e emprego, cobrindo o espectro completo das escolhas humanas, desde um meio ambiente físico saudável até as liberdades econômicas e humanas. Sua principal regra é o investimento nas pessoas: o 'capital humano' [...] o DH preocupa-se tanto com o desenvolvimento das capacidades humanas como com a sua utilização produtiva. (CORAGGIO, 1999, p. 40).

Coraggio cita Max-Neef (1993) como um dos autores que propôs um paradigma diferente de desenvolvimento humano nos anos 80, pensado "a partir da comunidade e do desenvolvimento local".

Na estruturação para a coleta de dados e na elaboração de indicadores para medir desenvolvimento humano, usei a obra de Manfred Max-Neef, *Desarrollo a Escala Humana* na qual o autor procura definir desenvolvimento fugindo à definição econômica do mesmo, para ir de encontro à essência das necessidades humanas e os modos de satisfazê-las:

Una política de desarrollo orientada hacia la satisfacción de las necesidades humanas [...] trasciende la racionalidad económica convencional porque comporta el ser humano en su totalidad. Las relaciones que se establecen – y que pueden establecerse – entre necesidades y sus satisfactores, hacen posible construir una filosofía y una política de desarrollo auténticamente humanista.

Las necesidades revelan de la manera más apremiante el ser de las personas, ya que aquél se hace palpable a través de éstas en su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos. (MAX-NEEF, 1993, p. 49).

Max-Neef propõe uma linha de ação baseada na satisfação das necessidades humanas fundamentais, a geração de níveis crescentes de auto-suficiência (*self-reliance*) e a articulação orgânica entre as pessoas, natureza e tecnologia, processos globais e locais, o pessoal e o social, e sociedade civil e Estado¹⁷.

O autor diferencia necessidades e satisfatores das necessidades. Enquanto as necessidades humanas devem ser entendidas como um sistema em que elas se inter-relacionam e interagem, o processo de satisfação destas necessidades se dá através de compensações, trocas, complementaridades. As necessidades são finitas, poucas e classificáveis, e comuns à maioria dos seres humanos e aos períodos históricos. Já os meios para satisfazê-las varia com o tempo, o lugar, a cultura. Um outro elemento importante considerado por Max-Neef, é que a satisfação das necessidades pode se dar em três contextos: em relação a si mesmo (*Eigenwelt*); em relação ao grupo social (*Mitwelt*); e, em relação ao meio ambiente (*Umwelt*). A qualidade e intensidade tanto dos níveis como dos contextos dependerá de tempo, lugar e circunstância (MAX-NEEF, 1993, p. 43)¹⁸.

Para sistematizá-las, Max-Neef propõe uma taxonomia de necessidades humanas que, acima de tudo, deve estar aberta a revisões. Colocadas numa matriz, as necessidades humanas então se dividem em duas categorias: a) existenciais (ser – atributos pessoais ou coletivos que se expressam como substantivos; ter – registra instituições, normas, mecanismos, ferramentas, leis que podem ser expressados por uma ou mais palavras; fazer – ações pessoais ou coletivas que podem ser expressadas como verbos; e, estar – espaços ou ambientes) e b) axiológicas (subsistência, proteção, afeto, entendimento, participação, ócio, criação, identidade e liberdade).

¹⁷ No original: "Este trabajo propone, como perspectiva que permita abrir nuevas líneas de acción, un Desarrollo a Escala Human. Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado." (MAX-NEEF, 1993, p. 30)

¹⁸ No original: "Cabe agregar que cada necesidad puede satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades. Más aún, se satisfacen en tres contextos: a) en relación con uno mismo (*Eigenwelt*); b) en relación con el grupo social (*Mitwelt*); y

NECESSIDADE SEGUNDO CATEGORIAS EXISTENCIAIS NECESSIDADE SEGUNDO CATEGORIA AXIOLÓGICAS	SER	TER	FAZER	ESTAR
SUBSISTÊNCIA				
PROTEÇÃO				
AFETO				
ENTENDIMENTO				
PARTICIPAÇÃO				
ÓCIO				
CRIAÇÃO				
IDENTIDADE				
LIBERDADE				

Figura 3. Matriz de necessidades e satisfatores
Fonte: MAX-NEEF, 1993, p. 58

Os modos de satisfazer, ou “satisfatores”, podem também ser classificados de forma positiva ou negativa, conforme o modo prático como se usa a idéia de necessidades e meios de satisfação. Eu preferi não classificá-los ao fazer a coleta de dados para não inserir variáveis de julgamento naquele momento. O objetivo de usar essa teoria de Max-Neef é observar como as necessidades mencionadas ajudam a construir o pentágono do bem-estar, ou seja, quais os tipos de capital que os jovens consideram relevantes para o seu bem-estar e como a escola tem contribuído para atender a essas necessidades.

Em resumo, pensar capital humano a partir de uma concepção de desenvolvimento humano contribui para se ampliar o conceito para que ele não apenas interroge sobre “a rentabilidade das despesas com educação para a ‘sociedade’ em seu conjunto [...] ou sobre a contribuição que a educação traz à ‘produtividade nacional’ (BOURDIEU, 1998, p. 74)”, mas também inclua uma perspectiva mais “humanista” (CORAGGIO, 1999).

c) en relación con el medio ambiente (Umwelt). La calidad y intensidad tanto de los niveles como de los contextos dependerá de tiempo, lugar y circunstancia.”

Até aqui falou-se de capital social, econômico, humano (e cultural). Outros dois tipos de capital utilizados ao se falar de desenvolvimento social são o capital físico e o ambiental. O “Pentágono do Bem-Estar” vem sendo bastante utilizado por agências de desenvolvimento, tais como PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e UNESCO na avaliação de programas sociais. Apesar de ter investigado qual a origem do modelo de Bem-Estar Social, não consegui encontrar em nenhum documento onde ele foi utilizado, qual sua referência teórica. O modelo que aqui utilizo foi tirado de um documento publicado pela ECOTECH, apresentado como um círculo. Optei por manter a forma de pentágono pela qual ele é representado mais comumente.

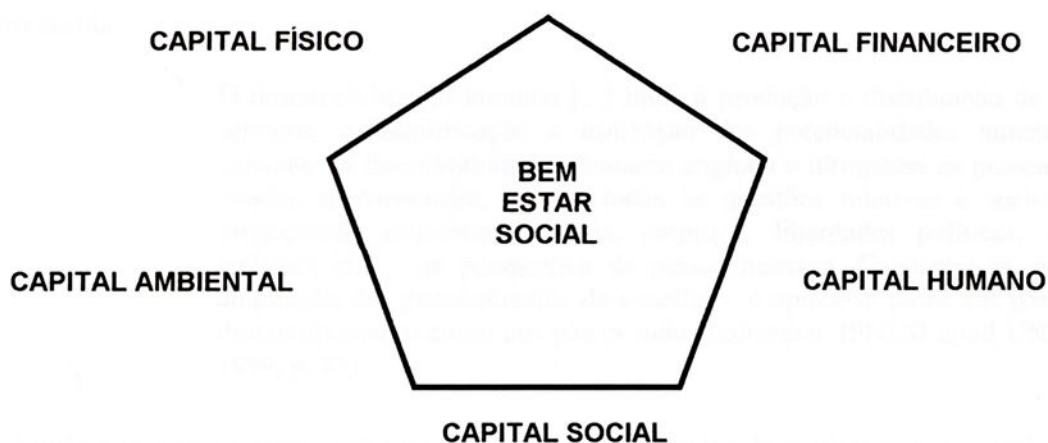


Figura 4 – Pentágono do bem-estar social
Fonte: desconhecida, adaptada pela autora

O modelo utilizado considera que Bem-Estar Social se estrutura com a interação e equilíbrio entre cinco tipos de capital: capital físico (constituído por construções, infraestrutura), capital econômico (constituído por riquezas e finanças), capital social (constituído pela rede e capacidade de interação entre os diferentes membros da sociedade), capital ambiental (constituído por tudo aquilo relacionado às condições naturais essenciais ao bem estar – qualidade de água e ar, por exemplo), e capital humano (cultura, educação, habilidade do indivíduo ou grupo). Promoção social, dentro deste contexto, significa então a capacidade

que grupos e comunidades têm de acessar e acumular capital para chegar a um equilíbrio promotor de bem-estar.

A título de observação, é interessante notar que tanto Bourdieu como Coleman, e também o documento produzido pela ECOTECH, colocam o capital social como sendo o mais importante e nos três casos é o tipo de capital que maior profundidade de análise recebe.

Dois outros textos foram importantes para complementar essa visão mais global de educação, detalhando um pouco melhor a parte de sustentação metodológica para as propostas educacionais vigentes. No relatório para a Unesco feito pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, organizado por Jaques Delors (UNESCO, 1999), a concepção de desenvolvimento humano utilizada foi retirada de um documento do PNUD e amplia o que foi colocado acima:

O desenvolvimento humano [...] junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente, analisa todas as questões relativas à sociedade – crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais, etc. – na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, na ampliação das possibilidades de escolha – e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados. (PNUD apud UNESCO, 1999, p. 82) .

Ainda que neste relatório não se tenha usado o conceito de capital humano (talvez por querer justamente se distanciar de uma visão puramente econômica de desenvolvimento humano), faço a conexão entre o desenvolvimento humano que se quer atingir através da educação com os elementos essenciais ao desenvolvimento de capital humano. Acredito que esse relatório explicita com muita clareza os elementos que potencializam, através da educação, o capital humano.¹⁹:

¹⁹ As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) são materiais ricos de informações sobre os princípios que a Lei de Diretrizes e Bases para Educação brasileira adotou para a reforma educacional feita no final dos anos 90. Aqui opto pelas diretrizes de Delors por elas serem mais gerais e portanto mais ilustrativas no que diz respeito ao que se espera da educação como meio de desenvolvimento humano. Mas, a título de curiosidade, transponho aqui os artigos da LDB relacionados ao Ensino Médio contidos nos PCNEM (BRASIL. MEC., 1998, p. 14-15):

- ❑ Incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias
- ❑ Auto-emprego e espírito empreendedor
- ❑ Desenvolvimento de talentos e aptidões
- ❑ A formação permanente
- ❑ Aprender a conhecer:
- ✓ dominar os instrumentos de conhecimento para ter o prazer de compreender, conhecer e descobrir
- ✓ ter acesso às metodologias científicas
- ✓ aumentar os saberes “combinando uma cultura geral, suficientemente vasta,

com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias”
(DELORS, 1999, p. 101)

- ✓ ter o senso crítico estimulado
- ✓ compreender o ambiente sob vários aspectos
- ✓ adquirir a autonomia na capacidade de discernir

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

- ✓ aprender a aprender
- ✓ exercitar memória associativa e útil, (não automatizada), atenção (implica duração e aprofundamento da apreensão) e pensamento (concreto e abstrato)

□ Aprender a fazer:

- ✓ ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos
- ✓ adaptar a educação ao trabalho futuro
- ✓ capacidade de se comunicar

□ Aprender a viver juntos:

- ✓ tomar “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”

- ✓ ter contato com pessoas diferentes
- ✓ aprender a conviver com as diferenças existentes no grupo
- ✓ capacidade de trabalhar com os outros
- ✓ capacidade de gerir e resolver conflitos
- ✓ descobrir a si mesmo e ao outro
- ✓ iniciar os jovens em projetos de cooperação
- ✓ participar em projetos comuns que ajudem a evitar ou resolver conflitos

latentes

□ Aprender a ser:

- ✓ contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade

Recapitulando, temos que até este momento o que fiz foi partir de Bourdieu e Coleman para definir os conceitos usados no modelo de bem-estar social, principalmente o de capital social, para então definir os conceitos de Max-Neef, Coraggio e Delors sobre

desenvolvimento humano, de modo a aprofundar o conceito de capital humano. Com isso, foram pontuados elementos importantes de desenvolvimento social, mas faz-se necessária uma perspectiva mais abrangente do termo sob a luz dos conceitos que vêm sendo trabalhados na prática de desenvolvimento social, principalmente pelo terceiro setor.

Definir desenvolvimento social é uma tarefa que muitos se propõem a fazer e poucos conseguem por duas razões: o termo é muito abstrato para que se consiga englobar de forma teórica todos os sentidos implícitos em sua prática; ao mesmo tempo, a prática de desenvolvimento social é o único meio através do qual se pode definir desenvolvimento social, mas essa prática é um processo carregado de significados e aprendizados que redefinem o termo a cada experiência.

Segundo Marsden, um dos principais avaliadores de programas e projetos nesse campo, o desenvolvimento social está relacionado a problemas de acesso a recursos, à provisão de necessidades básicas, à distribuição dos recursos, ao espaço de manobra em situações difíceis e à eficiência no uso dos recursos escassos. Além da existência de políticas públicas que lidem com esses problemas, “a exploração de estratégias apropriadas de desenvolvimento que não dependam de recursos externos, que encorajem a auto-sustentabilidade, a participação da comunidade através de modos de tomada de decisão” são questões centrais deste tema (MARSDEN, 1990, p. 17). Mas, ainda segundo Marsden, desenvolvimento não pode ser apenas a elaboração de atividades sociais específicas de um setor. Tem que estar relacionado a questões sobre as quais as dificuldades sociais do setor estão enraizadas, e isso requer uma apreciação do contexto sócio-cultural e político nos quais as decisões sobre desenvolvimento são feitas.

O modo como isso pode ser feito é, para Marsden, o grande desafio do desenvolvimento. Segundo o autor, desenvolvimento significa necessariamente a construção de capacidades através do desenvolvimento de estruturas educacionais e organizacionais. O

foco tem que estar nos problemas associados ao empoderamento (*empowerment*) dos menos privilegiados e sucesso só é possível quando a questão da sustentabilidade social, ambiental e política num mundo interdependente é endereçada.

Nesta introdução portanto, há alguns pontos cruciais sobre desenvolvimento:

a) o desenvolvimento social parte do desenvolvimento local, uma vez que os envolvidos no processo têm que ser os protagonistas da apreciação do contexto sócio-cultural e político. Primeiro porque necessariamente eles conhecem mais daquela realidade que qualquer indivíduo ou grupo externo e segundo porque o processo de reconhecimento da realidade é fundamental para dar início ao processo de aprendizado essencial à transformação.

b) mudanças ocorridas que demonstram um real acesso a recursos, às necessidades básicas, à distribuição de recursos e seu uso eficiente podem ser indicadores de desenvolvimento na medida em que a comunidade e os menos privilegiados estão tendo oportunidade de serem os atores e tomadores de decisão no processo de mudança.

c) desenvolvimento implica, necessariamente, em construção de capacidades, e isso implica um processo de aprendizado. É nessa ligação entre o processo de aprendizado e o processo de desenvolvimento social que reside o processo de mudança. E como os três elementos são compostos de processos, quando se fala em desenvolvimento social, está se focalizando nos processos mais do que nos resultados de um programa.

d) não há desenvolvimento social sem haver mudanças em relação ao poder dos beneficiários e envolvidos com o programa ou projeto. Segundo Rahman (1995, p. 45), “empoderamento” (*empowerment*) significa a percepção da capacidade das pessoas de avaliarem suas aspirações e liberdade para então tomarem iniciativas para o seu auto-desenvolvimento. Há três elementos qualitativos de empoderamento que o autor considera essenciais:

- Organização dos beneficiários em estruturas controladas por eles

□ Consciência social do seu meio social e do andamento de seus processos advinda de um processo coletivo de pesquisa e reflexão

□ Auto-sustentabilidade (*self-reliance*) que significa “uma combinação de força material e mental através da qual um pode lidar com outros como iguais e avaliar sua auto-determinação”. Rahman enfatiza que auto-sustentabilidade é algo diferente, porque o controle sobre recursos materiais não indica necessariamente a auto-dependência. A auto-sustentabilidade é:

Uma qualidade da atitude, inata em alguns e desenvolvida em outros através da experiência social, consciência social e reflexão. A auto-sustentabilidade é fortalecida pela identidade coletiva, derivada não somente de forças materiais, mas também forças mentais advindas da solidariedade, do compartilhar e cuidar do outro e do pensar e agir juntos para ir adiante e resistir a dominação (RAHMAN, 1995, p. 45-46).

e) quando se fala em desenvolvimento social, invariavelmente são mencionadas algumas dimensões que se repetem ao se tentar definir o termo: a dimensão econômica, a dimensão humana, a dimensão ambiental, a dimensão social. Assim sendo, o modelo do pentágono do bem-estar social com seus cinco tipos de capital tem condições de captar essas diferentes dimensões que, ao serem detalhadas pelos envolvidos com um projeto ou programa de desenvolvimento, podem contribuir para se ter clareza sobre o que se quer dizer com desenvolvimento social e qual o alcance que cada projeto ou programa se propõe a atingir (algo que farei após apresentar o conceito de desenvolvimento social identificado nas leituras sobre pedagogia da alternância).

3.2 O conceito de desenvolvimento na Pedagogia da Alternância

Os textos sobre desenvolvimento da pedagogia da alternância encontram a mesma dificuldade citada anteriormente: definir seus contornos com a precisão necessária para situar sua proposta de transformação ao mesmo tempo em que busca a essência que a coloque numa

perspectiva macro de desenvolvimento social. Essa dificuldade tem gerado um movimento circular pouco produtivo para o programa: a contínua tentativa de ressignificar e redefinir o conceito de desenvolvimento para inserir todos os elementos considerados fundamentais para a identidade da proposta, sem conseguir se passar para a definição dos indicadores que alimentam o sentido adotado para desenvolvimento dentro do programa. Isso ata as instituições envolvidas aos termos mais abstratos sem que se consiga definir os padrões elementares para uma performance que garanta a identidade da proposta. Percebe-se com clareza essa característica no livro publicado como produto do I Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância (*Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento*), no qual, por mais que o título contenha a intenção de discutir desenvolvimento, permanece na tendência observada dentro do movimento ainda hoje, de denominar, significar, estruturar, descrever a pedagogia da alternância num esforço de afirmar sua identidade e validar seu potencial de teoria pedagógica a ser reconhecida nas esferas maiores do poder público e das universidades. É a mesma necessidade levantada por Silva (2000) ao analisar as diferentes noções sobre alternância em escritos de autores franceses: de se concentrar esforços para o esclarecimento sobre a noção de alternância.

É o livro de Demol e Pilon (1998), contendo artigos dos mais importantes pensadores da pedagogia da alternância no mundo hoje, que subsidia todos os conceitos elaborados abaixo.

Pode-se dizer que há duas características indiscutíveis no conceito de desenvolvimento adotado pela pedagogia da alternância. Uma, é de que ele ocorre num espaço definido como o meio rural. E a outra, é que o desenvolvimento se remete a duas dimensões complementares: a do desenvolvimento pessoal e a do desenvolvimento local, ambas impulsionadas pela proposta pedagógica.



O desenvolvimento local é aquele limitado por fronteiras geográficas e administrativas nas quais se percebe um espaço social presente, com uma história e culturas que definem sua identidade. Visa a promover participativamente (através de associações) a melhoria das condições de vida da população envolvida através de ações coletivas, baseadas num projeto em comum definido em conjunto com a escola.

O desenvolvimento pessoal refere-se à construção das capacidades dos indivíduos mediada pela experiência e pela educação para: a) ser ator na promoção de mudanças no meio onde vive; b) o exercício de uma profissão de sua escolha no meio onde vive; c) a aquisição de uma formação geral que maximize o desenvolvimento de seus potenciais.

Nessa concepção, o sujeito – jovem em formação – está necessariamente vivenciando o mundo do trabalho e a vida social de sua comunidade, para que eles consigam ter ‘a liberdade de escolha diante de suas necessidades e dificuldades e sua predisposição para a realização de produções criativas e auto-regulação. (DEMOL; PILON, 1998, p. 33-34).

No Brasil, o movimento da pedagogia da alternância tem como único público-alvo a população do meio rural. Ao falar de desenvolvimento, portanto, está-se falando do desenvolvimento social de comunidades rurais e do desenvolvimento humano de seus atores. Entender qual o significado de desenvolvimento rural é primordial.

3.3 Desenvolvimento rural

Os argumentos que sustentam grande parte desta tese no que se refere à situação e aos desafios do Brasil rural de hoje, estão calcados no texto produzido por José Eli da Veiga, *O Brasil precisa de uma estratégia rural*, (2001). Veiga tem sido usado como referencial de desenvolvimento rural para muitos, inclusive para o movimento da pedagogia da alternância no Brasil. Como presidente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável até 2002, coordenou a elaboração do plano de desenvolvimento rural para o Brasil no governo

anterior, com participação ativa de representantes da UNEFAB nas discussões relativas à educação no meio rural.

Para se compreender o significado de desenvolvimento rural no Brasil, é importante que se ressalte, como indica Veiga, a existência de dois projetos para o meio rural brasileiro, que agora “colocam a sociedade brasileira diante de uma incômoda alternativa estratégica.” O primeiro é o *agribusiness*, cuja missão no seu segmento primário é a de “minimizar custos de produção e transação de gêneros e matérias-primas que são transferidos para o segundo elo da cadeia, formado por indústrias de transformação, transportadores, atacadistas ou centrais de compras de redes de varejo.” (VEIGA, 2001, p. 5). Característica do *agribusiness* é a corrida tecnológica e a exigência de mão-de-obra qualificada. Como esse processo de modernização vai-se intensificando na medida da competitividade do setor, a tendência é realmente o crescente desemprego, estimativa que, segundo Veiga, chegará a dois terços dos efetivos desse segmento. Essa perspectiva vai de encontro à de Castells que indica a queda de empregos no campo na era da informação.

O segundo projeto busca uma dinâmica rural feita pela “simbiose dos sistemas policultores” e baseado na **diversidade multissetorial**. O objetivo desse projeto é diversificar as economias locais, fugindo à especialização e maximizando as oportunidades de desenvolvimento humano no meio rural. Com essa “agrodiversidade”, aumenta a chance de se sustentar a salubridade e o equilíbrio do meio ambiente, “duas das principais vantagens comparativas do século 21” (VEIGA, 2001).

O universo de produtores rurais dessa pesquisa, por seu perfil de maioria proprietária com áreas em torno de ou menores que 100 hectares, com agricultura diversificada e com características organizacionais de empreendimento familiar²⁰ e pela proposta da pedagogia da

²⁰ Caracterizam o empreendimento familiar: trabalho e gestão intimamente ligados, direção do processo produtivo diretamente assegurada pelos proprietários ou arrendatários, ênfase na diversificação, ênfase na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida, trabalho assalariado complementar e decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo (VEIGA, 2001, p. 31).



alternância de trabalhar com agricultura familiar, está inserido no segundo projeto dessa estratégia rural.

Em função disso buscou-se, no texto de Veiga, elencar quais os elementos que o autor considera necessários para colocar em curso a dinâmica de uma economia rural exitosa que estão relacionados às possibilidades ofertadas pela relação com escola.

1. A diversificação é considerada a chave para valorizar a dinâmica familiar nos estabelecimentos rurais. Ela consiste na existência de pluriatividade, ou seja, o exercício de atividades que vão do setor primário ao terciário. Essa proposta se origina na obtenção de dados da realidade brasileira que demonstram que

Mesmo no Nordeste, onde é muito alta a parte das rendas dos domicílios rurais provenientes de exploração de sítios ou fazendas, ela não chegava à metade [...]. Entre os 20% mais pobres, a segunda fonte de renda mais importante, que garantia quase um quarto de sua renda, era o salário agrícola. Depois, com 16% apareciam os rendimentos externos ao setor agropecuário (fruto de trabalho assalariado ou autônomo), e, finalmente, aposentadorias e outros benefícios, que representavam quase 12% (VEIGA, 2001, p. 41).

O dilema eterno entre diversificar ou especializar se resolve na definição de eficiência presente no uso de recursos capaz de explorar três tipos de economia: de escala, de escopo e de custos de transação. A economia de escala “permite a redução do custo unitário de determinada mercadoria pelo aumento da dimensão operacional em sua produção e/ou distribuição”. É nessa economia que as tecnologias adaptadas tendem a ser vantajosas. A economia de escopo se consegue quando “um mesmo esquema operacional passa a produzir ou distribuir mais mercadorias”. Quando essa economia é explorada, a diversificação contribui para uma “base econômica mais flexível e menos sujeita às oscilações de um único mercado”. E os custos de transação “são aqueles embutidos na transferência de mercadorias e serviços entre diferentes unidades operacionais”. Quando um local não tem condições de explorar nem a economia de escala, nem a de escopo, a possibilidade de dinamizar a economia local está em se transformar “em mercados nos quais podem ser realizadas

economias de escala ou escopo criadas em outros territórios, em geral urbanos” (turismo, por exemplo) (VEIGA, 2001).

Quanto mais polivalente a economia, mais dinâmica ela se torna. Como é muito difícil que uma região consiga ter todos os atributos necessários para essa exploração concomitante, o importante é se maximizar a existência de “manchas dinâmicas de vários tipos e com vários graus de diversificação” e “minimizar os enclaves” da especialização (VEIGA, 2001).

A capacidade de diversificar a economia local, por sua vez, contribui para absorver mão-de-obra local, reduzindo os estímulos à emigração dos jovens.

Outro tipo de diversificação mencionada por Veiga que é importante trazer para essa discussão é a existente dentro do setor. A diversificação agrícola, por exemplo, consegue quintuplicar a capacidade de absorção de mão-de-obra utilizada na produção. O exemplo dado:

Cada 100 hectares de área cultivada com o “mix”soja-milho-cana de açúcar ocupam em média 7 equivalentes-homem-ano (EHA), enquanto a mesma área cultivada com um “mix”das demais culturas ocupa 36 EHA. Ou seja, uma agricultura bem diversificada tende a resultar, grosso modo, numa densidade ocupacional cinco vezes maior que a agricultura especializada que predomina nas fazendas patronais. (VEIGA, 2001, p. 30).

2. Propriedades familiares com renda positiva, calculando-se o total das receitas menos o total das despesas.

3. As possibilidades de acesso à educação e a “convenientes inovações tecnológicas” é mais determinante na viabilidade econômica de unidades produtivas de pequeno porte do que a área disponível para a produção.

4. Existem processos de expansão e fortalecimento dos agricultores familiares que resultam na multiplicação de ocupações rurais não-agrícolas e de empregos rurais não-agrícolas que estão atendendo a demanda dos que tiveram acesso a um ensino fundamental de qualidade.

5. Está-se possibilitando o uso sustentável e a conservação dos recursos naturais. Promove-se a diversidade biológica, para Veiga “um fator crucial na dinamização das regiões rurais”. A idéia é que os atrativos naturais possam ser conservados e em conjunto com o empreendedorismo conseguissem gerar novas atividades rentáveis no meio rural.

6. Existem transferências de rendas para superar o umbral de pobreza ou ter um mínimo acesso às redes de bem-estar social (ECHEVERRIA apud VEIGA, 2001).

7. Está-se criando alguma forma de articulação microregional dos municípios rurais que inclui o município urbano que mais os influencia.

8. Está-se possibilitando a ampliação de capital social no local. Veiga apresenta três significados distintos de capital social e indica que é o terceiro significado da expressão que “pode fornecer instrumentos relevantes para a elaboração de estratégias de desenvolvimento”. Essa definição complementa o proposto pela ECOTECH e por Coleman.

- i. O dos comunitaristas norte-americanos que vêem capital social como o ‘resultado de um conjunto de condições históricas que determina a maneira como os indivíduos e grupos sociais vinculam-se uns aos outros’, base da ‘virtude cívica’.
- ii. O da corrente francesa que vê capital social como a rede de relações herdadas e cultivadas em meios sociais homogêneos para atender a interesses comuns.
- iii. Uma terceira corrente que procura ‘incorporar as organizações formais e informais (inclusive o Estado) como parte do aparato explicativo das modalidades de relação social dominantes’ em certas localidades. Essa concepção ‘preconiza formas de ação pública capazes de conduzir à formação e a acumulação de capital social’ e enfatiza o aprendizado coletivo dos atores sociais com os quais se pode construir uma relação de confiança e reciprocidade.

9. As pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento local têm ampliadas as suas possibilidades de escolha de suas oportunidades de expansão das potencialidades humanas que dependem de fatores socioculturais, tais como saúde, educação, comunicação, direitos e liberdade.

10. Estão sendo formados empreendedores capazes de promover mudanças econômicas a partir da geração e da disseminação e aplicação de inovações.



11. Existem condições propícias para que concorrência esteja sendo combinada com cooperação, conflito esteja sendo combinado com participação e conhecimento local e prático com conhecimento científico.

12. Existem ações públicas favoráveis ao desenvolvimento dos empreendimentos locais: ênfase na formação profissional, promoção de parcerias entre empresas e centros de pesquisa e incentivos concretos à cooperação entre empresas.

13. “O desenvolvimento local é o resultado da ação articulada do conjunto dos diversos agentes sociais, culturais, políticos e econômicos, públicos ou privados existentes no município e na região, para a construção de um projeto estratégico que oriente as suas ações de longo prazo. (DESER *apud* VEIGA, 2001, p. 81)”; é “um arranjo institucional que ajuda articulações intermunicipais a diagnosticar os principais problemas rurais de suas respectivas microrregiões, planejar ações de desenvolvimento integrado, e captar os recursos necessários à sua execução”. (VEIGA, 2001, p. 83).

No final de seu trabalho, Veiga lança um desafio interessante: estudar-se quais são os processos educacionais que contribuem para a formação de um empreendedor, uma vez que a seu ver, o empreendedorismo é a grande força motriz de desenvolvimento local. Como no movimento da pedagogia da alternância esse termo tem sido muito utilizado em discursos recentes, cabe aqui pensá-lo também.

Dois textos contribuem para o tema. O primeiro é a dissertação de Célia Daltro (2002), *Caracterização dos fatores relacionados ao sucesso de um empreendedor rural*. A autora, em estudo feito com uma cooperativa do sul do país, buscou identificar os fatores que descrevem um empreendedor rural bem sucedido. Ela fez seu estudo a partir da utilização de 14 variáveis, além da capacidade de produzir lucro. Além de se aproximarem muito dos conceitos discutidos por Veiga, as variáveis são indicadores excelentes extraídos da

experiência dos produtores e uma das raras tentativas de dar maior concretude ao termo empreendedor:

1. competência, dada pelo domínio do conhecimento sobre a tecnologia, pela habilidade de conduzir as atividades de produção e comercialização e por ter atitudes em conformidade com os valores do grupo social de cooperados

2. constante procura por informações técnicas e econômicas

3. participação em eventos ou cursos que ampliem sua qualificação profissional

4. disposição e habilidade em promover parcerias, associações

5. habilidade em diversificar sua produção como estratégia para diminuição de riscos

6. disposição em adotar novas idéias, tecnologias ou sistemas de produção

7. habilidade em organizar a produção e a propriedade rural

8. existência de sistemas de controle financeiro dos gastos e receitas

9. planejamento da produção e das atividades da empresa

10. liberdade em fixar os próprios horários e autonomia decisória

11. envolvimento direto da família com a empresa rural

12. promoção de um bom padrão de vida para a família, inclusive oferecendo oportunidade de educação formal aos filhos

13. envolvimento com os assuntos comunitários

14. preservação do meio ambiente, sendo exemplo para outros empresários rurais

O livro de Peres (1998) sobre o Programa de Formação de Jovens Empreendedores Rurais (PROJOVEM), por sua vez, traz uma contribuição teórica de suma importância para a aproximação entre processos educacionais e a formação de um empreendedor ao propor um modelo de projeto sobre o qual se estrutura o aprendizado. O PROJOVEM é um programa de educação não formal para jovens com o mesmo perfil das EFAs. Também foi estruturado a

partir da pedagogia da alternância, com um diferencial muito marcante do das EFAs: o eixo pedagógico do programa é um projeto de investimento de capital. No PROJOVEM adotou-se um modelo de projeto que alia o aprendizado do jovem às quatro fases do projeto. A primeira fase é um diagnóstico em que são levantados todos os recursos existentes na propriedade, a segunda é um estudo de mercado, a terceira está dedicada à engenharia do projeto e a quarta, à avaliação de viabilidade do projeto. Encima desse modelo, são estruturadas as habilidades, atitudes e conceitos necessários à formação de um empreendedor rural.

Nesse trabalho, esses dois textos contribuíram para se estruturar questões de pesquisa relativas ao empreendedorismo que são vistas nos três casos para então se teorizar sobre a “provocação” feita por Veiga.

3.4 Desenvolvimento e educação

A questão que permanece então, é como se fazer a integração entre a proposta de desenvolvimento pessoal e local das escolas com a proposta pedagógica. Lourdes H. da Silva (2000) faz uma contribuição inédita nesse sentido ao partir do “real-presente” (CONCAGH, 1989) de duas experiências diferentes com pedagogia da alternância (uma CFR e uma EFA), para identificar quais as representações que pais, alunos e monitores têm da relação educativa em que estão inseridos. As categorias encontradas no levantamento de dados realizado dimensionam com precisão as diferentes percepções que os atores têm sobre os papéis, funções, expectativas e resultados presentes nas relações educativas existentes. Suas conclusões são essenciais para se rever os ideais filosóficos da proposta da pedagogia da alternância e, portanto, serão retomadas na conclusão deste trabalho.

Estudos feitos por Silva (1998) e Concagh (1989), apontam a dificuldade encontrada

para se definir desenvolvimento.

Silva, em estudo recente feito com uma EFA de ensino fundamental no Amapá, conclui que a EFA contribui no processo de inclusão escolar e social, mas não consegue apontar, ao longo de toda sua dissertação, nenhum indicador convincente que justifique a afirmativa feita. O texto esbarra na mesma dificuldade encontrada na maioria do que ainda hoje se escreve sobre a pedagogia da alternância: a generalização dos resultados, a tal ponto, que não se consegue concretizar qualquer reflexão mais aprofundada sobre a relação entre educação e desenvolvimento social no meio rural.

Mas a dificuldade de se definir o significado de desenvolvimento – e inclusão social, também existe dentro das instituições que gerenciam as EFAs. Há cerca de quatorze anos, Concagh visitou as EFAs no Espírito Santo e concluiu que “[...] a dicotomia entre ideais filosóficos e resultados práticos possivelmente deriva da própria lógica da instituição [no caso, o MEPES], que mascara a análise do real-presente em nome de uma carta de princípios.”

Se a dicotomia é reflexo da lógica da instituição sustentada mais sobre uma carta de princípios que sobre a realidade presente, há que se questionar como a instituição consegue refletir sobre seus princípios e resultados pedagógicos. Na introdução de sua tese, Lourdes Helena da Silva (2000) recoloca essa mesma questão, apontando que “no Brasil existe uma carência total de reflexões e análises teóricas sobre a natureza, as características do projeto pedagógico e das atividades educativas que vêm sendo gestadas no interior desse modo de formação [formação em alternância]”. Mesmo nos estudos feitos no exterior, cita a autora, são “as estratégias de ação e o papel das instituições e dos atores envolvidos numa formação em alternância” que “constituem objetos privilegiados de inúmeras pesquisas”.

Efetivamente, do levantamento que foi feito sobre material publicado em pedagogia da alternância no Brasil, contabilizou-se cerca de 18 textos e trabalhos acadêmicos sobre experiências com a pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais, nas Escolas Família

Agrícola, no PROJOVEM (Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais) e nas Escolas Técnicas Agrícolas de São Paulo desde 1977. Entre teses e dissertações ligados às escolas-família, identifiquei nove trabalhos escritos. Uma análise desses documentos sobre as EFAs indica que há sempre a menção a progressos relativos dos alunos no sentido do desenvolvimento local ou “do meio”, mas dois aspectos deixam de ser abordados: a mensuração e o significado dos resultados de desenvolvimento conseguidos e a formação no ensino médio. O único estudo feito com o ensino médio, de Alda Pessotti (1995), deriva para uma série de críticas e descrições tão particulares da escola analisada que pouco se pode extrair de informação concernente à pedagogia.

A aproximação entre educação e desenvolvimento rural foi tentada em um artigo publicado em inglês, *The integration of agriculture, science, and technology: what can Brazilian agricultural education learn from the United States agriscience movement?* (BAGGETT; RADHAKRISHNA, 2002). Os autores discorrem sobre as transformações da agricultura e do meio rural no Brasil e o impacto dessas mudanças na educação agrícola. Eles indicam a importância de se rever o papel da educação no meio rural, baseada em uma nova visão do conceito de economia rural.

Enquanto a agricultura antigamente se definia pelas atividades de plantar, colher e ter criações, a modernização e a crescente complexidade e interdependência das relações culturais, sociais e comerciais entre o urbano e o rural exigem uma redefinição do termo face às mudanças no meio rural. Citando Graziano da Silva e Del Grossi, os autores afirmam que em 1998, a renda originada de atividades não agrícolas foi maior que a renda gerada por atividades agrícolas entre os habitantes do meio rural. A pluriatividade então entra como um fator de extrema relevância nessa nova concepção. Não só isso, os autores indicam que essas mudanças na agricultura tiveram um impacto enorme sobre a juventude rural. Um estudo citado mostra que essa juventude do meio rural percebe a educação como uma alternativa para

um novo padrão de vida, mas para alcançá-lo os jovens têm considerado as ocupações fora do meio rural como a alternativa possível.

A idéia de que a educação agrícola deve suprir os alunos com os instrumentos necessários para que eles sejam capazes de lidar com os desafios de uma economia cambiante, como é a da agricultura e do meio rural, reafirma a importância dada por Donald Cameron (1998) em seu artigo sobre a estruturação da educação em administração rural, de se preparar os jovens para lidar com a única certeza que se tem nesse meio: a de que as coisas mudam.

Os autores deste artigo indicam a importância de se preparar os alunos para pensar em carreiras além da agricultura, trabalhando-se uma educação que vá além da produção agrícola e que dê instrumentos para se compreender, aplicar e gerar tecnologia. Sua sugestão inclui também que programas de educação agrícola sejam estendidos a escolas rurais como uma oportunidade de se explorar as experiências e interesses desses alunos do meio rural a fim de utilizá-las como contexto para integrar os princípios e conceitos das várias ciências. Seria uma “educação através da agricultura”, que segundo os autores é uma abordagem em que a agricultura não é um fim *per se*, mas o meio de dar aos alunos uma compreensão profunda do mundo natural e da habilidade de se coletar evidências e tirar conclusões de um ponto de vista científico. Os autores não mencionam a experiência da pedagogia da alternância.

Cameron (1998) propõe uma educação “direcionada para o desenvolvimento de habilidades administrativas que melhorem a capacidade de se lidar com a incerteza” e propõe uma educação em administração rural que promova a identificação e reflexão sobre os problemas, busca ativa de informação relevante, integração entre informação nova e existente, e criatividade no desenvolvimento de soluções que lem em consideração o meio ambiente e o processo de administração.

Ambos artigos aproximam o desenvolvimento no meio rural à educação, deixando ainda a lacuna percebida no que foi dito antes: de se definir, de modo mais detalhado e mais próximo do concreto, o significado de desenvolvimento social e o de desenvolvimento rural.

Fazem parte da concepção de desenvolvimento pessoal da pedagogia da alternância duas teorias sobre as quais se procura fundamentar a sua implementação prática. São elas a filosofia de aprendizagem experiencial de John Dewey e a teoria de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget:

O trabalho de Dewey relativo à experiência como apoio de formação e preparação para ação, de Piaget sobre a necessidade de compreender em ação antes de fazer em pensamento e de enriquecer os processos para equilíbrios majorantes constituem, entre outras, as referências teóricas que estimulam pesquisas e práticas de alternância (DEMOL, 1998, p. 49)²¹.

São mencionados também o modelo de aprendizagem experiencial desenvolvido por David Kolb, a visão de desenvolvimento pessoal de Rogers e o conceito de praxis de Paulo Freire. Estes são os pensadores sobre cujas idéias faz-se necessário uma melhor contextualização para que se tenha uma visão melhor das bases da pedagogia da alternância com modo de desenvolvimento pessoal e sua relação com o desenvolvimento local.

O que há de comum entre essas teorias é o papel da experiência e da ação no processo da aprendizagem. Parte do princípio que

[...] toda aprendizagem necessariamente se desenvolve através de um processo interativo entre uma ação, uma reflexão, uma conceitualização e uma experimentação dos conhecimentos adquiridos. (SERRE, 1998, p. 111).

3.5 Pedagogia da alternância e educação

John Dewey é o autor que filosofa sobre dois assuntos que considero de suma importância para essa tese: o papel da experiência no processo de aprendizado, e o papel do

pensamento reflexivo, que acredito poder fazer uma ponte com a idéia de análise reflexiva de Bourdieu, dando a ela um viés educacional. Esses assuntos encontram-se nas obras: *Democracia e educação* (1959), com prefácio de Anísio Teixeira, *Como pensamos* (1959), e um livro sobre a vida e obra de Dewey que reúne uma série de textos importantes, publicados pela editora Abril, *Dewey: vida e obra* (1980).

A obra de John Dewey mais citada pelos autores que falam sobre a pedagogia da alternância é *Experiência e Educação* (1971). O aspecto enfatizado de sua obra é a utilização da experiência como suporte da formação e preparação para a ação, dentro de um movimento cíclico de aprendizagem.

Um ponto fundamental da filosofia educacional de Dewey é que a experiência por si só não significa um aprendizado, não compõe um processo educativo. Para que a experiência seja educativa ela necessariamente envolve um processo reflexivo que nos habilita a reconstruir e reorganizar a experiência, de modo a dirigir melhor o curso de nossas experiências futuras.

A crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. [...] Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar, mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as coisas para que as experiências, [...] não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. [...] daí constituir-se o problema central da educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem se do tipo das que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes. (DEWEY, 1971, p. 14-17).

Esse processo necessariamente está relacionado a uma transformação no meio e portanto só tem espaço onde há democracia e o desejo de mudança do *status quo*.

[...] a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada, por sociedades progressivas ou

²¹ No original: "Les travaux de Dewey relatifs à l'expérience comme support de formation et préparation d'action, de Piaget à propos de la nécessité de comprendre en action avant de réussir en pensée et d'enrichir les processus par équilibations majorantes constituent, avec d'autres, des référence théoriques qui stimulent recherches et pratiques d'alternance."

democráticas, que visem, não a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas a sua constante renovação e revisão. Essa reconstrução propõem-se, com efeito, a aumentar, sempre e sempre, o conteúdo e a significação social da experiência, e a desenvolver a capacidade dos indivíduos. para agir como diretores conscientes dessa reorganização. (DEWEY, 1959a, p. 31).

Há que se ter clareza sobre um ponto principal da teoria experiencial de Dewey: se não há mudança de comportamento em função da reflexão sobre uma experiência, se não há um modo de agir diferente, então não se está falando de um processo educacional.

Aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas *agirá* do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça. [...] O que aprendemos tem assim uma força propulsiva, pela qual, além de podermos fazer a coisa pelo novo modo aprendido, temos que fazê-la por esse novo modo. A aprendizagem se fixa intrinsecamente no organismo, dele passando a fazer parte como nova forma de comportamento, só deste modo teremos realmente aprendido para a vida.

Outros tipos de aprendizagem, aceitáveis para efeitos secundários, mas que não modificam a textura da ação e conduta, não interessam à educação. (DEWEY, 1959a, p. 34-36, grifo do autor).

Para que haja aprendizado, segundo Dewey, há algumas condições:

- a prática em uma situação real de vida
- a intenção consciente de decidir sobre o que vai ser aprendido

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidado exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega. [...] mas, para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1959b, p. 18).

A operação a que se dá o nome de pensamento requer que exista

a) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar:

[...] A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão [...] a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar. (DEWEY, 1959b, p. 24).

b) “um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.”(DEWEY, 1959b, p. 22).

Uma visão de linguagem mais moderna, que se sustenta em Dewey para desenvolver suas idéias, é a de David Kolb. Em seu livro *Experiential Learning: experience as the source of learning and development* (1984) o autor se apóia também em Kurt Lewin e Jean Piaget para desenvolver os fundamentos do aprendizado experiencial ou vivencial. Além de situar o processo de aprendizado experiencial no *framework* acadêmico, o autor elabora o modelo de desenvolvimento do aprendizado, muito utilizado por segmentos educacionais, principalmente do terceiro setor, mas despregado de sua origem teórica. Na segunda parte deste livro o autor esmiúça a estrutura do aprendizado e do conhecimento e, na terceira, fala da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A partir desta obra, inseri a pedagogia da alternância nesse modelo para analisar a eficiência da utilização de seus instrumentos pedagógicos quando calcada sobre o ciclo de Aprendizagem Experiencial.

Uma última contribuição importante de Dewey que deve ser considerada por educadores é que ao constituir um plano de educação baseado *na, por e para* a experiência, faz-se necessário que se tenha uma clara concepção do que seja experiência (DEWEY, 1971, p. 17).

A referência que os autores da pedagogia da alternância fazem a Kolb, remete a seu modelo de aprendizagem experiencial composto de quatro fases, mas apenas para ilustrar a importância de ir além da experiência no processo de aprendizado, incluindo a importância da reflexão e da ação, também preconizadas por Piaget e Dewey.

Para Kolb, o aprendizado é o processo onde “o conhecimento é criado através da transformação da experiência” para a adaptação do sujeito ao mundo. Esse aprendizado envolve necessariamente interação entre pessoas e ambientes para a criação de conhecimento porque ele “é o resultado da transação entre conhecimento social e conhecimento pessoal.” (KOLB, 1984, p. 36).



O ciclo de aprendizagem experiencial desenvolvido por Kolb nasce da junção de idéias de três autores: Kurt Lewin, Piaget e John Dewey. Segundo o autor, eles “devem permanecer como os principais ancestrais intelectuais da teoria da aprendizagem experiencial”²². Paulo Freire e seu conceito de desenvolvimento da consciência crítica através do qual há uma exploração ativa dos sentidos pessoais e vivenciais de conceitos abstratos através do diálogo entre iguais, também são mencionados como sendo inspiradores da aprendizagem experiencial. Kolb também menciona o conceito de praxis (“reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo”) para explicitar a importância da natureza de conflito e tensão existentes no processo de aprendizado (exemplo do “ativismo” e “verbalismo” como modos de adaptação dialeticamente opostos que precisam compor o processo de aprendizado).

Parte-se do pressuposto que “conhecimento é criado através da transformação da experiência”. O processo de aprendizado tem início a partir de uma atividade ou experiência prática, encontra-se uma forma de expressar e compartilhar essa experiência, tira-se lições ou conceitos a partir desse compartilhar e então faz-se um paralelo com a realidade vivida para a qual serão planejados meios de intervenção para mudanças. Kolb propõe um modelo cíclico de quatro estágios, envolvendo quatro modos de aprendizado: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Nesse modelo, os dois primeiros e os dois últimos modos de aprendizagem definem duas dimensões distintas e dialeticamente opostas em termos de orientação.

A dialética abstrato/concreto representam dois processos diferentes e opostos de se lidar com a experiência no mundo – seja através da confiança na interpretação conceitual e na representação simbólica, um processo que chamo de *compreensão*, ou através da confiança no que é tangível, nas qualidades sentidas da experiência imediata, a que chamo de *apreensão*. A dialética ação/reflexão, por outro lado, é uma de transformação, representando duas formas opostas de transformar a “representação figurativa da experiência – seja através de uma reflexão interna, processo a que denomino *intenção*, ou a manipulação externa ativa do mundo externo, aqui chamado *extensão*. Estas duas dimensões do aprendizado – *preensão* e *transformação* – correspondem diretamente aos aspectos figurativos e

²² No original: “Dewey, Lewin, and Piaget must stand as the foremost intellectual ancestors of experiential learning theory [...]” (KOLB, 1984, p. 15).



operativos do pensamento, de Piaget [...]. Nos aspectos figurativos, percepção e imitação correspondem aproximadamente ao processo de apreensão, e a imagem mental corresponde ao processo de compreensão. Para o aspecto operativo, há uma correspondência aproximada entre ação e o processo de extensão e entre as operações intelectuais e o processo de intenção. (KOLB, 1984, p. 40-41, grifo do autor).



Figura 2: Ciclo de aprendizagem experiencial
(Fonte: Kolb, 1984, p. 41)

Colaborando para a aprendizagem, o aluno deve ser capaz de estabelecer uma conexão entre o que ele aprendeu e o que ele precisa saber para resolver um problema. Isso pode ser feito através de uma série de atividades que envolvam a aplicação do conhecimento adquirido em situações reais.

Uma das principais vantagens da aprendizagem experiencial é a possibilidade de aprender com os erros. Quando o aluno comete um erro, ele pode refletir sobre o que aconteceu e aprender com isso. Isso é especialmente importante em situações onde o erro pode ter consequências graves.

¹ Segundo Kolb (1984), a aprendizagem experiencial é um processo contínuo e cíclico, no qual o indivíduo aprende através da experiência. O ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb é composto por quatro etapas: 1. Experiência Concreta, 2. Observação Reflexiva, 3. Conceitualização Abstrata e 4. Experimentação Ativa.

O ciclo de aprendizagem experiencial, então tem o seguinte formato:



Figura 5: Ciclo de aprendizagem experiencial
Fonte: KOLB, 1984, p. 16

Comum entre Lewin, Dewey e Piaget está o desenvolvimento como um processo contínuo ao longo da vida, baseado na motivação estimulada por um propósito e mediada pela ação.

De Lewin vem a experiência com grupos de treinamento e da pesquisa-ação através dos quais se firmou a convicção de que “o aprendizado é melhor facilitado num ambiente em que há tensão dialética e conflito entre a experiência imediata e concreta e o distanciamento analítico”²³. O modelo de aprendizagem experiencial de Lewin tem quatro estágios. Ele

²³ No original: “Thus the discovery was made that learning is best facilitated in an environment where there is dialectic tension and conflict between immediate, concrete experience and analytic detachment” (KOLB, 1984, p. 9).

começa com a experiência concreta vivenciada no “aqui e agora” para validar e testar conceitos abstratos. À experiência concreta segue-se uma coleta de dados e observações sobre a experiência. As observações, transformadas em “teorias”, das quais saem hipóteses que servem como guias para agir na criação de novas experiências. Da teoria de Lewin, Kolb extrai dois aspectos principais:

1. A ênfase na experiência concreta para validar e testar conceitos abstratos coloca no centro da aprendizagem as experiências pessoais. Estas, ao serem compartilhadas com um grupo tornam-se ponto de referência para testar as implicações e validade das idéias geradas durante o processo de aprendizagem: “quando seres humano compartilham uma experiência, eles podem compartilhá-la completamente, concretamente e abstratamente”²⁴.

2. As experiências de Lewin estavam baseadas no processo de retroalimentação (*feedback*), “conceito tirado da engenharia elétrica para descrever um processo de aprendizado social e resolução de problemas que valida as informações para avaliar desvios dos objetivos desejados. Essa informação retroalimentada provê a base para um processo contínuo de ação direcionada a objetivos e avaliação das conseqüências daquela ação.”²⁵ Através do processo proposto pelo modelo, Lewin acreditava que seria possível criar um melhor equilíbrio entre observação e ação (a grande dificuldade das pessoas de tomarem decisões considerando ambos na mesma medida) de modo a tornar as ações dos indivíduos mais efetivas para a realização de seus objetivos.

De Dewey vem a idéia de que educação, trabalho e desenvolvimento pessoal estão ligados pelo processo de aprendizado experiencial. A semelhança com o modelo de Lewin é grande, principalmente na ênfase dada ao aprendizado com um processo dialético integrando experiência e conceitos, observações e ação. Mas segundo Kolb, Dewey explicita melhor a

²⁴ No original: “When human beings share an experience, they can share it fully, concretely, and abstractly.” (KOLB, 1984, p. 21).

²⁵ No original: “Lewin borrowed the concept of feedback from electrical engineering to describe a social learning and problem-solving process that generates valid information to assess deviations from desired goals. This information feedback

natureza do processo de desenvolvimento através do aprendizado quando os impulsos, sentimentos e desejos contidos na experiência concreta são transformados em ação. No modelo de Dewey, é o impulso da experiência que move as idéias e estas dão direção ao impulso. Observação e julgamento são essenciais para gerar ações que levem à realização de algum propósito.

No modelo cognitivo de desenvolvimento de Piaget, as dimensões da experiência e do conceito, reflexão e ação formam uma linha contínua que move o indivíduo do egocentrismo à abstração reflexiva. A semelhança com os autores anteriores está no ciclo de interação entre o indivíduo e o ambiente, resumida por Kolb:

O processo de crescimento cognitivo do concreto para o abstrato e do ativo para o reflexivo está baseado na transação contínua entre assimilação e acomodação ocorrendo em estágios sucessivos, cada um deles incorpora o que aconteceu antes em um novo e mais alto nível de funcionamento cognitivo. (KOLB, 1984, p. 23).²⁶

O modelo piagetiano de desenvolvimento cognitivo inclui os quatro estágios de desenvolvimento (sensório motor, pré-operatório, das operações concreta e das operações formais) e o que acontece em cada um promove o desenvolvimento do seguinte. A diferença essencial entre a teoria de Piaget e o ciclo experiencial de Kolb, segundo o autor, começa com a concepção piagetiana de que as duas dimensões do desenvolvimento cognitivo – fenomenalismo/construtivismo e egocentrismo/reflexionamento representam um *continuum* de desenvolvimento nos quais o fenomenalismo e o egocentrismo são formas inferiores de conhecimento. Esta idéia também se estende aos processos de compreensão e intenção como modos superiores aos de apreensão e extensão. Kolb enfatiza que, no seu modelo de aprendizagem, cada estágio contém os elementos descritos por Piaget, mas estes representam uma oposição dialética entre modos de lidar com a experiência:

provides the basis for a continuous process of goal-directed action and evaluation of the consequences of that action.” (KOLB, 1984, p. 22).

²⁶ No original: “The process of cognitive growth from concrete to abstract and from active to reflective is based on this continual transaction between assimilation and accommodation, occurring in successive stages, each of which incorporates what has gone before into a new, higher level of cognitive functioning.”

[...] embora os aspectos figurativos e operativos se desenvolvam juntos na infância, no adulto maduro as duas dimensões são independentes, produzindo quatro combinações equipotentes de apreensão e transformação. (KOLB, 1984, p. 52).²⁷

Mas, deve-se lembrar que para Piaget, a inteligência consiste “em executar e coordenar as ações, mas sob uma forma interiorizada e reflexiva” e as ações são processos de transformação na medida em que “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras.” Efetivamente, Piaget afirma que os estágios do conhecimento evidenciam diferenças de grau no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas ele também afirma que:

Essas ações interiorizadas – sempre ações enquanto processos de transformações – são ‘operações’ lógicas ou matemáticas, motores de todo juízo ou de todo raciocínio. Mas essas operações não se limitam a ser apenas quaisquer ações interiorizadas, e apresentam, ademais, enquanto expressões das coordenações mais gerais da ação, o duplo caráter de serem reversíveis [...] e de, conseqüentemente, se coordenarem em estruturas de conjunto [...] Daí resulta que, em todos os níveis, a inteligência é uma assimilação do dado às estruturas de transformações, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou pensamento. (PIAGET, 1998, p. 37).

Outra evidência de que os fundamentos teóricos de Piaget se aproximam ainda mais dos de Kolb, está na afirmação de que o desenvolvimento da abstração reflexionante é um movimento espiral cuja característica é “alcançar formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação ao conteúdo”. Nesse processo em espiral,

[...] todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Há assim pois, uma alternância ininterrupta de reflexionamentos > reflexões > reflexionamentos; e (ou) de conteúdos > formas > conteúdos reelaborados > novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto. (PIAGET, 1995, p. 276).

O que acontece ao longo do tempo e do aprendizado com a continuidade do ciclo, não é a subtração da coexistência entre esses modos, mas a inversão de suas proporções com a perda relativa de valor de um modo sobre outro.

²⁷No original: “Thus the discovery was made that learning is best facilitated in an environment where there is dialectic

A obra de Piaget, denominada *Abstração reflexionante* (1995) foi de extrema importância para aprofundar a compreensão de partes do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, autor que se utilizou da teoria de Piaget para compor seu modelo de aprendizagem.

Nesta obra, Piaget parte de experiências sobre o uso de relações lógico-aritméticas e a ordem das relações espaciais para definir o conceito de “abstração reflexionante”, processo que se apóia sobre todas as atividades cognitivas do sujeito,

para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades. [...]. Assim, ela é reflexionante em dois sentidos complementares [...] ela transpõe a um plano superior o que colhe no patamar precedente [...] [e] deve necessariamente reconstruir sobre o novo plano B o que foi colhido do plano de partida A, ou pôr em relação os elementos extraídos de A com os já situados em B; esta reorganização, exigida pelo processo de abstração reflexionante, será designada por ‘reflexão’. (PIAGET, 1995, p. 6).

A contribuição de Piaget para a pedagogia da alternância, segundo o que consta em grande parte dos artigos escritos no livro de Demol e Pilon, está em sua obra *Fazer e Compreender* (1978).

Nesta obra, Piaget faz experiências com crianças e adolescentes, com o objetivo de identificar o quanto eles são capazes de explicar as razões e princípios que determinam o efeito (em sua maioria advindo da física) daquilo que estão construindo. A partir disto, Piaget faz um estudo sobre os diversos níveis de relação entre a ação e a compreensão que ocorrem em cada faixa etária e estrutura uma teoria sobre a função dessa relação na aprendizagem. Kolb realmente consegue, com seu modelo, apreender a essência da teoria de Piaget e operacionalizá-la de forma bastante clara e prática. Mas, para a pedagogia da alternância é essencial que se desvende a teoria de Piaget para se compreender os fundamentos teóricos que regem a relação entre ação, compreensão e aprendizagem e tenha-se a dimensão acertada de sua complexidade, evitando-se assim a banalização do uso dos instrumentos.

Basicamente, a partir da ação se desenvolvem alguns processos que levam à compreensão: ação, tomada de consciência, implicação, conceituação, abstração,

ension and conflict between immediate, concrete experience and analytic detachment” (KOLB, 1984:9)

compreensão. Todos esses processos se dão em função da necessidade existente no indivíduo de “equilibração” que caracteriza o desenvolvimento das funções cognitivas. O que Piaget diz é que as etapas e os sucessos da ação “são sempre função de relações de finalidade, em outras palavras, de projetos a curto ou longo prazo”. Já compreender ou “encontrar os motivos”, constitui “um fim permanente e global, mas cuja influência se traduz por processos de equilibração conjunta.” (PIAGET, 1978, p. 181).

Mas, enquanto fazer “é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos”, compreender “é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” (PIAGET, 1978, p. 175).

Algo que Piaget traz e que de certa forma explica muito da prática pedagógica observada nas escolas é a força que exerce a autonomia que a ação contém. Essa autonomia leva a sucessos elementares, mas não necessariamente à conceituação necessária para se chegar à etapa de tomada de consciência:

A ação constitui um conhecimento (um *savoir faire*) autônomo, cuja conceituação somente se efetua por tomadas de consciência posteriores [...]. Em relação aos sucessos elementares, nós reencontramos constantemente o atraso da conceituação sobre a ação, o que mostra a autonomia desta última. Por outro lado, a tomada de consciência parte, em cada caso, dos resultados exteriores da ação, para somente em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais..., isto é dos mecanismos centrais, mas antes de tudo, inconscientes da ação. (PIAGET, 1978, p. 172-173).

A partir de determinados níveis, há uma influência resultante da conceituação sobre a ação, onde a transitividade é produzida pelas próprias ações. Ela é produto da regulação da ação a partir dos progressos feitos. Dessa regulação surgem duas novas dimensões: “[...] Uma certa *capacidade de antecipação* e uma *regulagem mais ativa*, isto é, abre-se uma possibilidade de escolha entre meios diferentes, sem limitar-se mais às regulações automáticas através de simples correções compensadoras.”

Essas duas novas dimensões, por sua vez, “favorecem a tomada de consciência, visto que antecipação e escolha passam facilmente do nível do comportamento material para o da representação”.

Em função disso, diversas modificações levam a novas coordenações da ação “e, ao mesmo tempo, de conceituação, sem que haja durante essas fases de transformação, duas realidades independentes uma da outra”. O que se tem, portanto, são de um lado, “coordenações de movimentos, portanto materiais e causais, e do outro, conexões lógicas ou implicativas”. Ambas “são duas faces de uma mesma organização”. Já a tomada de consciência “só acontece bem depois dos sucessos precoces de ações rapidamente organizadas; essa conceituação com atraso ou intervalo supõe uma reconstrução menos imediatamente dependente.” (PIAGET, 1978, p. 173-174):

O que a conceituação fornece à ação é um reforço de suas capacidades de previsão e a possibilidade, em presença de uma dada situação, de dar um plano de utilização imediata. Em outras palavras, essa contribuição consiste em um aumento do poder de coordenação, já imanente à ação, e isso sem que o indivíduo estabeleça fronteiras entre a sua prática (‘o que fazer para conseguir?’) e os sistemas de seus conceitos (‘por que as coisas se passam dessa maneira?’). (p. 174)

A coordenação material e causal “pode levar a conhecimentos que, limitando-se a um *savoir faire*”, sem atingir a representação nem a compreensão, ficam presas dentro de uma causalidade orgânica ou biológica relativa aos efeitos sobre o objeto. Portanto,

os movimentos que constituem a ação não se sucedem linearmente, mas se encadeiam sob a forma de ciclos relativamente fechados em que consistem os esquemas, e estes correspondem a uma teleonomia (satisfação de necessidades). Esses esquemas se conservam por seu próprio exercício, e sua utilização dos objetos volta a integrá-los nesses ciclos, o que é um processo de assimilação cognitiva. (PIAGET, 1978, p. 177).

Mas, o fato dos esquemas terem sido assimilados, não significa que tenha ocorrido uma tomada de consciência posterior, visto que esta implica uma conceituação e integração em sistemas de significação. Tampouco significa a existência de deduções construtivas, “mas recaem sobre as informações anteriores e a utilização de experiência” (p. 178).

Ou seja, a “ação pode desempenhar um papel considerável e até muito necessário na formação dos conhecimentos posteriores”, mas ela pode permanecer em sua essência material e causal, sem entrar no nível de conceituação e compreensão. Nesse tipo de coordenação,

Tudo o que concerne à ação e ao seu contexto pode ser traduzido por representações significativas através dos instrumentos semióticos correntes [...] mas o núcleo funcional das próprias coordenações, que constitui o essencial e que, no plano da ação, permanece de natureza causal, encontra então seu equivalente, no plano do pensamento, naquilo que é, de fato, a herança mais direta da ação: os sistema de coordenações operacionais, que transforma os objetos do pensamento assim como a ação modifica os objetos materiais [...]. A operação não é a representação de uma ação: ela é [...] ainda uma ação, visto que é construtora de novidades, mas é uma ação ‘significante’ e não mais física, porque os meios que utiliza são de natureza implicativa e não mais causal...É neste sentido profundamente unitário que se pode qualificar a operação como ação interiorizada. (PIAGET, 1978, p. 178).

[...] Mesmo nas situações em que os problemas são diferentes e em que se trata de compreender e não de conseguir, o indivíduo, capacitado graças a suas ações [...] a estruturar operacionalmente o real, permanece muito tempo inconsciente de suas próprias estruturas cognitivas: mesmo se as aplica para seu uso individual e mesmo se as atribui aos objetos e aos acontecimentos para explicá-las causalmente, ele não faz dessas estruturas um tema de reflexão antes de ter atingido um nível bem mais elevado da abstração. (p. 174).

Piaget explicita uma diferença entre “compreender em ação” e “conseguir em pensamento”. Essa diferença se remete à existência de natureza entre dois tipos de coordenação. O primeiro tipo é de caráter material e causal e se trata de coordenar movimentos. O segundo tipo é de caráter implicativo. É fundamental que se compreenda a diferença de natureza entre essas duas formas de coordenação (materiais e mentais) porque é justamente na progressão de uma para outra que se encontra o potencial da pedagogia da alternância.

Esse nível onde ocorre a passagem da ação para a conceituação “consiste em uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação”. A implicação é a expressão de significações reunidas em uma conexão. Esse sistema de implicações significantes é o que vai fornecer “a determinação das razões, sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado”.

Ou seja, gradualmente, a ação e sua conceituação, que estão aproximadamente do mesmo nível e efetuam trocas constantes entre as duas, dão lugar a uma inversão dessa situação inicial, onde não há “apenas planos restritos e provisórios que serão revistos e ajustados durante a execução, mas uma programação de conjunto análoga à que se observa nas fases médias da técnica adulta, quando a prática se apóia em teorias” (PIAGET, 1978, p. 175).

Piaget então resume o seguinte:

Compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela.

Mas, para que isso aconteça, é necessário que o indivíduo ultrapasse a ação para estender a pesquisa das razões ao mundo infinito dos possíveis. O sujeito usa o poder operacional conquistado para se prolongar indefinidamente pela construção de novas operações sobre as precedentes, sucessivamente, “em um mundo de possíveis que ultrapassa, necessariamente, os limites da ação”.

Em síntese, a compreensão ou a procura da razão só pode ultrapassar os sucessos práticos e enriquece o pensamento na medida em que, pelos dois motivos precedentes e conjuntos, o mundo das “razões” se amplia sobre os possíveis e transborda, assim, o real.

No processo de utilização das operações para construção de novas, entra o processo de abstração por reflexão, que traz dois aspectos inseparáveis: “a projeção sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior”, chamado “reflexionamento”, e um “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior”, chamado de reflexão (PIAGET, 1995, p. 274). A relação entre estes dois aspectos se dá de forma espiral: “[...] todo reflexionamento de conteúdos (observáveis)

supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão”. (PIAGET, 1995, p. 276).

Como resultado, tem-se o alcance de formas “cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação ao conteúdo”. Com esse progresso, a abstração reflexionante começa a se distanciar cada vez mais do concreto e a abstração refletida “desempenha um papel cada vez mais importante. As proporções entre um tipo e outro de abstração vão se invertendo, até se desenvolver “a capacidade de depreender as ‘razões’ das coordenações até então utilizadas, sem justificação intrínseca. Esta busca da razão das coisas constitui, sem dúvida, a diferença mais profunda que opõe a abstração reflexionante à abstração empírica” (PIAGET, 1995, p. 282).

Um outro dado que considero extremamente significativo para a pedagogia da alternância, em particular, é a constatação de Piaget de que “a abstração por reflexão sucede, assim, uma abstração reflexiva em que o próprio produto da precedente tornou-se objeto de reflexão e de formação consciente: neste caso, torna-se possível uma programação completa da ação a partir da conceituação” (p. 175), processo observável a partir dos 14/15 anos.

Outro elemento importante de se compreender sobre o processo de equilibração que leva o indivíduo a aprender, está na relação entre finalidade, equilibração e o papel do futuro, como “uma dimensão essencial para todo estruturalismo genético generalizado”. Explica-se: a cada sucessão de fases o indivíduo “persegue um objetivo mais ou menos consciente (o que normalmente se chama de “motivação” do ato)”. Nesses objetivos não há nenhuma finalidade, nenhuma ação do futuro sobre o presente. O objetivo corresponde a uma necessidade e a necessidade “é a expressão de uma lacuna, ou, em outras palavras, de um desequilíbrio, enquanto que a satisfação da necessidade consiste em uma reequilibração”. Portanto, o futuro “não implica absolutamente em uma ação do futuro sobre o presente..., mas essencialmente em uma evolução sempre orientada (parcialmente ou em sua totalidade); em outras palavras, a

intervenção necessária de uma direção, no sentido vetorial e não antropomórfico do termo”. A equilibrção, portanto, tem como característica, uma direção sem finalismo (PIAGET, 1978, p. 183).

A relação entre a pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia da alternância está num texto produzido no primeiro seminário internacional da pedagogia da alternância, publicado como artigo de Antonio João Mânfió (UNEFAB, 1999). O autor do texto desenvolve uma comparação das semelhanças entre a pedagogia da alternância e a de Paulo Freire. A primeira delas está no fato de ambas terem nascido fora do sistema educacional oficial e dentro de movimentos populares. Outras que considero relevante mencionar são:

- O papel da experiência de vida como ponto de partida e de retorno do aprendizado
- O compromisso com a mudança e a transformação social
- O papel da responsabilidade do indivíduo como gestor de seu desenvolvimento pessoal
- O papel do grupo e da comunidade como co-participantes do processo educacional
- A educação como processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida
- A necessidade de se trabalhar a capacidade de questionar, investigar e refletir como parte do aprendizado.

Um de seus livros considerado particularmente relevante para toda essa discussão é *Educação e Mudança* (1979), onde também se discute a “indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana”. Em um capítulo que fala sobre a educação de adultos, há um item denominado “a organização reflexiva do pensamento”, que acredito poder ser relacionada à análise reflexiva de Bourdieu para se compreender os processos de transformação social.

A adoção dessas teorias como fundamentação prática de desenvolvimento pessoal estão aqui resumidas para que se enfatizem as implicações que elas trazem para a pedagogia da alternância, conforme explicitadas na obra de Demol e Pilon (1998):

- A aprendizagem é um processo cíclico e continuado ao longo da vida.
- Ela exige que os facilitadores do processo de aprendizagem saibam planejar as atividades de modo a gerar continuamente integração entre experiência, reflexão e ação.
- Ela é um tipo de educação mais adequada para sujeitos com maior grau de maturidade dada pela vivência pois requer que o indivíduo²⁸:
 - ✓ assuma responsabilidade pela sua formação.
 - ✓ tenha um espaço sócio profissional de atuação definido.
 - ✓ tenha espaço para tomar decisões sobre sua própria vida.
 - ✓ tenha desenvolvido a capacidade de formular questionamentos significativos para seu desenvolvimento.
 - ✓ esteja desenvolvendo a capacidade de fazer abstrações reflexionantes.
 - ✓ esteja desenvolvendo a capacidade de usar as abstrações reflexionantes como base para elaborar planos de intervenção e mudança sobre o seu meio.
 - ✓ já tenha necessidades de aprendizado motivadas pela necessidade de lidar com situações de sua vida real.
 - ✓ esteja empenhado num processo consciente de si que permita analisar e avaliar seus recursos, seus limites, seus valores e crenças (PILON, 1998, p. 158).

²⁸ Pilon sugere que se pense numa andragogia da alternância, mais do que numa pedagogia da alternância. A andragogia foi um conceito desenvolvido por Malcolm Knowles (1990) como sendo "a arte e ciência de ajudar adultos a aprender". Knowles indica que na medida em que os indivíduos ganham maturidade, sua necessidade e capacidade de auto-direcionamento, de utilizar sua experiência para o aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender e de organizar seu aprendizado sobre problemas encontrados aumenta gradativamente da infância para a pré-adolescência e aumenta rapidamente durante a adolescência (1990, p. 55). Com a persistência de uma abordagem pedagógica que ignora as necessidades e capacidades adolescentes do indivíduo, produz-se tensão, resistência, ressentimento e até rebeldia. As definições de adulto para Knowles são de quatro ordens. Primeira, a biológica: quando o indivíduo é capaz de se reproduzir; segunda, a legal determinada pela lei; terceira, a social: nos tornamos adultos quando somos encarregados de desenvolver papéis adultos; e quarta, a psicológica: quando desenvolvemos um auto-conceito de ser responsável pelas nossas próprias vidas e de nos auto-direcionarmos (1990, p. 57). Considerando-se que o perfil da maioria dos alunos do ensino médio das EFAs se encaixa em cada uma dessas definições de adulto, efetivamente estamos falando de uma educação de adultos. É também interessante

✓ esteja comprometido com a utilização de sua formação em benefício do desenvolvimento local.

Finalmente então podemos definir desenvolvimento social e pessoal segundo os autores da pedagogia da alternância. O processo pelo qual este levantamento foi feito partiu da leitura dos textos relacionados a desenvolvimento (DEMOL; PILON, 1998) e (UNEFAB, 1999), buscando-se, a partir das repetições encontradas, definir os indicadores de desenvolvimento pessoal e local presentes na proposta da pedagogia da alternância.

Desenvolvimento pessoal

- ✓ A formação dada aos jovens tem seus objetivos centrados no aluno;
- ✓ A formação dada aos jovens permite a adaptação profissional imediata do jovem, seja na sua propriedade ou em trabalhos no seu meio;
- ✓ O jovem está capacitado para entrar no mundo do trabalho;
- ✓ A formação dada aos jovens desenvolve competências setorializadas e específicas para a atuação no meio rural;
- ✓ A educação dada aos jovens parte da promoção da sua experiência em seu meio sócio-profissional;
- ✓ O jovem é capaz de planejar e efetivar mudanças a partir de suas reflexões advindas de sua experiência na prática profissional e aquisição de teorias gerais;
- ✓ Os jovens tem condições de alcançar um nível superior de estudos (diploma);
- ✓ O jovem tem uma atitude de aceitação de si;
- ✓ O jovem tem uma abertura à sua própria experiência como meio de vida que requer adaptabilidade e flexibilidade, opondo-se a uma rigidez da estrutura pessoal, à uma

observar que a educação proposta por P. Freire também é voltada para o adulto e enfatiza essa relação da pedagogia da alternância com o aprendizado de indivíduos já com certo grau de maturidade.



resistência a mudanças e ao fechamento sobre suas representações pré-construídas de si e do mundo.

✓ O jovem constrói seus conhecimentos para suas próprias ações, operando transformações solidárias e não mais separadas;

✓ O jovem age sobre o seu meio mobilizando esforços, motivado pelo interesse para resolver problemas locais;

✓ O jovem é uma pessoa que detém valores humanos, promotor de desenvolvimento pessoal e coletivo, comprometido com seu meio;

✓ O jovem constrói sua personalidade e seu futuro junto à família e no meio que vive;

✓ Há um plano de formação profissional elaborado a partir das necessidades do meio, proveniente de uma pesquisa participativa, mobilizando as famílias e os responsáveis locais.

Desenvolvimento local

✓ As famílias através de seu engajamento na associação de pais, fazem o levantamento dos problemas e necessidades da comunidade e se responsabilizam pelo desenvolvimento de ações promotoras do desenvolvimento local;

✓ As famílias e os jovens hoje valorizam o potencial da região. Os recursos de um território são valorizados a partir de um diagnóstico proveniente de uma pesquisa participativa;

✓ O desenvolvimento é ao mesmo tempo processo e produto. O processo é caracterizado por uma demanda endógena, que torna a associação responsável pelo desenvolvimento do meio local. Como produto, o desenvolvimento local melhora o meio em suas dimensões de ordem social, cultural, ambiental e econômica;



- ✓ O desenvolvimento local promovido pelos jovens e suas famílias tem melhorado o meio em suas dimensões de ordem social, cultural, ambiental e econômica;
- ✓ Existem mudanças percebidas pela introdução de inovações nas comunidades locais;
- ✓ As mudanças e inovações feitas nas famílias não alteraram sua identidade;
- ✓ Os jovens e suas famílias têm mobilizado esforços que manifestam um espírito empreendedor através de numerosas ações de desenvolvimento local;
- ✓ O poder educativo está distribuído entre os parceiros envolvidos com a pedagogia da alternância: monitores, pais, professores e jovens;
- ✓ Há uma estrutura paritária funcionando que permite o encontro, o debate, a informação, no caso a associação (visitas, reuniões, outros meios de comunicação e informação); uma estrutura;
- ✓ O desenvolvimento local se dá através da formação dos seus próprios atores;
- ✓ Contrariamente à pedagogia tradicional onde o centro de interesse está voltado para o programa oficial que o professor transmite ao aluno, o centro é o aluno e a escola facilita a aquisição dos conhecimentos exigidos pelo programa;
- ✓ A situação sócio-econômica permite aos jovens permanecer em seu meio com uma qualidade vida similar à do resto dos cidadãos de um país;
- ✓ Os jovens conduzem uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para um bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio;
- ✓ Não há êxodo rural;
- ✓ A escola e a associação tem um projeto comum para a região delimitada geográfica, histórica e socialmente;



✓ A associação luta e investe para encontrar uma solução para o futuro de seus filhos;

✓ A associação procura respostas concretas ao desejo de seus membros de “viver e trabalhar na região”;

✓ Há projetos de diversificação, de valorização da produção agrícola provenientes da atuação em parceria com a escola;

✓ Há projetos de criação de empresa artesanal no meio rural provenientes da atuação em parceria com a escola;

✓ Há projetos de desenvolvimento técnico e econômico de propriedade agrícola provenientes da prática da alternância.

Coraggio apontou a importância do papel das ONGs no desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas na América Latina como um caminho encontrado para às vezes “complementar ou estender a educação escolar, outras vezes com a intenção de remediar os males a ela atribuídos” (1999, p. 127); essa tendência se repete em nível mundial. Considerando o importante aporte que as ONGs têm dado na busca de soluções para uma educação mais próxima do desenvolvimento social, a ASHOKA, ONG internacional que financia empreendedores sociais, publicou um material inicial de divulgação de uma pesquisa feita nos países onde tem seu programa de *fellows*, sobre quais os elementos comuns a projetos de educação que têm tido resultados. Foram identificados sete elementos (dispostos abaixo), cuja existência na proposta educacional das EFAs será identificada ao longo desse trabalho:

1. a integração entre o aprendizado e a vida do jovem
2. a criação de um ponto de contato dinâmico com os alunos
3. a delegação de responsabilidade aos alunos no processo educacional
4. mudança de comportamento dos pais ao colocá-los junto aos jovens

5. o ensino é democratizado (conta com a participação de outros indivíduos/instituições no processo de aprendizado)
6. o ensino é enriquecido através do enriquecimento do professor
7. há trocas e intercâmbios entre alunos de universos diferentes

Buscou-se elaborar a pesquisa de campo usando-se grande parte das referências bibliográficas com o intuito de fazê-las parte da estruturação de indicadores que pudessem servir de parâmetros de qualidade para as experiências analisadas.

A opção por desenvolver indicadores que sirvam de parâmetro para avaliar desenvolvimento social vem da dificuldade observada claramente em todo o movimento da pedagogia da alternância e indicada por Marsden já no início dos anos 90, de se medir desenvolvimento social.

Segundo a análise de Marsden (1990, p. 29), a falta de padronização (*standardization*) significa que é difícil avaliar a performance dos programas de desenvolvimento social. O maior desafio está em avaliar a dimensão não material do desenvolvimento social e a natureza do processo das atividades de desenvolvimento social. Assim sendo, a abordagem de avaliação adequada teria que conseguir explicar o que acontece num projeto de desenvolvimento social em relação a seus objetivos, principalmente aqueles que são definidos por termos abstratos do tipo “participação”, “redução da pobreza”, etc. – que neste estudo de caso também se verifica, como já foi visto antes.

Ao lidar com objetivos não materiais do desenvolvimento social, estamos preocupados não somente com os resultados que são *quantitativos*, mas, mais importante ainda, com processos que são *qualitativos* [...]. A avaliação qualitativa está mais preocupada com a descrição das características e propriedades de um processo como participação, por exemplo, em determinado período para então interpretar os dados e as informações disponíveis e se fazer afirmações considerando a natureza e a extensão da participação ocorrida. (OAKLEY, 1990, p. 32, grifo do autor).

Pela minha experiência com avaliação de projetos sociais, aprendi que a maneira mais eficiente de avaliar a performance de programas ou projetos sociais, está no poder de criar

indicadores qualitativos que descrevam da melhor maneira possível aquilo que se quer alcançar²⁹. Em seu livro, Marsden e Oakley inserem uma conclusão bastante semelhante a esta, incluindo os temas ligados a indicadores qualitativos resultantes de trabalhos em grupo.

São eles:

- A análise de mudanças baseadas nas relações de poder existentes e em processo de mudança.

Desenvolvimento social por definição, implica desafiar as bases existentes de poder e sua distribuição, a realinhar o poder em favor dos menos poderosos. (MARSDEN; OAKLEY, 1990, p. 53).

- A análise de quais são os valores atribuídos ao progresso que se quer ter com o programa.

- A perspectiva que os participantes/beneficiários têm da instituição que promove o programa.

- A existência de processos de discussão interna sobre o programa, onde, por exemplo, os indicadores são definidos.

- A subjetividade dos indicadores é essencial para se garantir a autenticidade e relevância daqueles que estão vivenciando as mudanças. Os indicadores, portanto, tem que incluir essa dimensão subjetiva, pois é ela que determina a natureza da mudança que está acontecendo.

- Os indicadores de desenvolvimento social são originados no contexto político e social no qual opera um programa, ou seja eles são contextualizados.

O que fiz – considerando essas qualidades importantes à elaboração de indicadores - foi, a partir dos dados coletados da teoria e do conteúdo dados coletados com os entrevistados,

²⁹ Uma ONG americana chamada PACT tem um instrumento de avaliação e gestão participativa de instituições de desenvolvimento (*OCA – Organizational Capacity Assessment*) extremamente empoderador, por justamente ajudar as várias partes interessadas (*stakeholders*) a elaborar seus próprios indicadores de desenvolvimento e então avaliar sua performance regularmente se utilizando deles. Tive oportunidade de trabalhar com essa metodologia e é deste aprendizado que desenvolvi a ideia de trabalhar com indicadores nessa parte da tese.

elaborar indicadores (não de forma participativa, como seria o ideal), para constituir um esqueleto que estruture desenvolvimento social na pedagogia da alternância e ajude a analisar a capacidade das escolas de promovê-lo.

Outros livros que me ajudaram na coleta de dados foram: *Indicadores Sociais no Brasil*, de Paul de Martino Januzzi (2001) e o livro que já havia utilizado no mestrado e que ainda me ajudou muito a situar minha pesquisa: *Qualitative Evaluation and Research Methods* de Patton (1980). O primeiro foi muito útil para compreender qual a origem dos indicadores e como eles são calculados. Para a coleta de dados foi essencial tê-lo lido, inclusive utilizei alguns indicadores por ele descrito. O segundo foi utilizado logo no início, quando quis definir melhor qual o tipo de pesquisa estava querendo fazer e quais as características inerentes aos processos metodológicos de cada definição feita.



4 METODOLOGIA DE PESQUISA

No ano de 2002 visitei cinco escolas de pedagogia da alternância dentre as seis EFAs de Ensino Médio atuantes há mais de 4 anos com o objetivo de verificar em quais seria possível a verificação *in loco* da relação entre a escola e a comunidade.

As visitas foram estruturadas de forma semelhante a uma coleta de dados, proporcionando dessa forma a obtenção de duas metas: testar qual a melhor forma de se coletar dados e identificar quais os temas que seriam interessantes abordar, tendo em mente a bibliografia já explorada.

Após as visitas feitas no Amapá, Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo e Rondônia, percebi que a possibilidade de escolher escolas com características diferentes, principalmente na aplicação da pedagogia da alternância, ajudaria a encontrar qual o efeito das diferenças no processo educacional e no desenvolvimento da comunidade.

Optei, então pelas escolas de Riacho de Santana, na Bahia, 700 km de Salvador, de Pacuí no interior do Amapá, a 150 km de Macapá e com a de Nova Friburgo, na região serrana do Rio de Janeiro. Enquanto Riacho de Santana, uma das mais antigas tem seu período de Alternância a cada 15 dias, Pacuí estava fazendo sua alternância de 50 dias e Friburgo, embora fazendo alternância a cada 15 dias, faz seus alunos retornarem a suas casas diariamente. Outra diferença, muito mais óbvia, é a regional. Riacho de Santana tem clima seco, pouca vegetação, solo árido, população em grande parte descendente de negros e brancos. Pacuí é região de floresta misturada a serrado com épocas de seca e chuvas bem divididas, com população descendente de índios e negros. Nova Friburgo, por sua vez tem clima frio, com população predominantemente branca descendente de imigrantes alemães e italianos. A história do nascimento da escola também difere de todas as outras existentes.

A opção por escolas do ensino médio se deu pela preocupação de se avaliar mais de perto a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento social, relação muito mais próxima e real para jovens que já estão em vias de entrar no mundo do trabalho como profissionais. Outra razão para tal escolha veio da percepção de que os referenciais teóricos de educação utilizados pela pedagogia da alternância exigem um uso constante de processos de abstração característicos da última fase de operações formais de Piaget³⁰, que se processa na mesma idade em que os jovens começam o ensino médio – a partir dos 14 anos. Em vista disso, considerou-se essa fase como mais adequada para estudar-se a aplicação prática da teoria pedagógica da alternância.

Uma vez no campo, com um tempo restringido a no máximo 10 dias em cada local, minha coleta de dados priorizou a utilização de grupos focais com os alunos e monitores, entrevistas semi-estruturadas com os pais dos alunos, ex-alunos e representante da associação mantenedora da escola, além da observação de aulas e prática de campo. Analisou-se também o projeto político pedagógico de duas escolas (uma não me forneceu).

Participaram da pesquisa 83 alunos, número que flutuou durante os grupos focais.

³⁰ Piaget descreve esse último nível das operações formais: é na medida em que se interiorizam as operações lógico matemáticas do sujeito graças às abstrações reflexivas que constroem operações sobre outras operações, e na medida em que é finalmente alcançada essa extemporaneidade característica dos conjuntos de transformações possíveis e já não apenas reais, que o mundo físico em seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito com parcela ínfima entre outras, começa a ficar acessível a uma lietrna objetiva de algumas de suas leis e, sobretudo, a explicações causais que obrigam o espírito a uma constante descentração em sua conquista de objetos. Ou seja, o duplo movimento de interiorização e de exteriorização iniciado com o nascimento acaba por assegurar essa harmoniaparadoxal entre um pensamento que se liberta, enfim, da ação material e de um universo que engloba esta última mas a supera de todas as formas". (PIAGET, 1990, p. 50-51).

4.1 COLETA DE DADOS

4.1.1 Coleta de dados com alunos

Participantes: 83 alunos (26 da Bahia, 36 do Amapá e 21 do Rio de Janeiro)*

Temas Abordados:

- ✓ Dados referentes a idade, moradia, tipo de propriedade, renda, contribuições das famílias, significado de desenvolvimento rural
- ✓ Necessidades dos alunos
- ✓ Ideal de futuro
- ✓ Metodologia da pedagogia da alternância
- ✓ Relação com a família e comunidade
- ✓ Mudanças observadas

Processo: escolheu-se uma classe em cada escola para realização de grupo focal de cerca de 5 horas subdivididas, de acordo com a possibilidade da escola com atividades que variaram de desenhos a perguntas diretas, conversas com todo o grupo, trabalho em grupos menores para geração de informações e preenchimento guiado de uma ficha. Deu-se preferência para os dois últimos anos do Ensino Médio. Todos os grupos foco feitos nas diferentes escolas foram inicialmente planejados para seguir o mesmo padrão e ritmo. Houve algumas variações mas basicamente se manteve muito próxima ao planejamento.

* O número de alunos participantes variou nos diferentes momentos da coleta de dados.



4.1.2 Coleta de dados com professores

Participantes: 11 monitores (5 na Bahia, 4 no Amapá e 2 no Rio de Janeiro)

Temas Abordados:

- ✓ Dados gerais: formação, origem, cursos feitos nos últimos anos, conhecimento da pedagogia da alternância, tempo na escola
- ✓ Seu papel na escola
- ✓ Opinião sobre metodologia
- ✓ Dificuldades encontradas
- ✓ Visão sobre aluno, família e comunidade

Processo:

Grupo foco com parte dos professores disponível. De todos os processo planejados, o trabalho com os professores foi o que ficou mais prejudicado. Tive enorme dificuldade de reunir os professores pelo tempo que precisava – cerca de 3 horas e acabei fazendo uma coleta com dados bastante superficiais em comparação com o que pretendia alcançar. Ainda que houvesse por parte da direção das escolas um compromisso de tentar reuni-los, isso não foi possível em duas das três escolas. Por outro lado, acredito que a pouca informação que consegui pode ajudar a se completar o quadro do processo pedagógico.

4.1.3 Coleta de dados com famílias

Participantes: 20 famílias (7 na Bahia, 6 no Amapá e 7 no Rio de Janeiro)

Temas Abordados:

- ✓ Dados gerais: renda, renda extra, tipo de propriedade, tamanho, tipo de administração feita, processos de decisão, participação na sociedade civil.



- ✓ Impressões sobre a escola e a pedagogia da alternância
- ✓ Mudanças ocorridas em função da escola

Processo: Entrevistas com pelo menos 20 famílias de local com duração de cerca de uma hora e meia cada. As entrevistas eram semi-estruturadas e consegui realmente seguir muito de perto o planejado. Na maioria das famílias pude observar as propriedades das famílias também.

4.1.4 Coleta de dados com ex-alunos

Participantes: 12 ex-alunos (4 na Bahia, 3 no Amapá e 5 no Rio de Janeiro)

Temas abordados: semelhante ao dos alunos

Processo: Entrevistas semi-estruturadas com duração de cerca de uma hora.

4.1.5 Observação de aulas

Aulas observadas: Cerca de 20 horas aula

Temas Observados:

- ✓ Relação professor aluno
- ✓ Didática e metodologia em sala de aula

Processo: Basicamente me ative a anotar o que acontecia em sala de aula, notando em alguns momentos os conteúdos trabalhados, de modo a ilustrar o que estava se passando. Na maioria das observações permaneci em sala de aula durante a duração completa da aula.

4.1.6 Coleta de dados sobre a escola

✓ Foram coletados dados gerais sobre cada uma das escolas: custo por aluno, gastos feitos, histórico, equipe de funcionários, número de alunos, ocupação de ex-alunos, instalações, currículo do Ensino Médio.

Processo: Conversas com a direção e obtenção de informações escritas quando disponíveis.

4.1.7 Dados sobre parcerias

O objetivo destas informações era conseguir o máximo de dados possíveis sobre a forma como a escola se estrutura financeira e institucionalmente.

Participantes: 3 responsáveis pela instituição mantenedora da escola

Temas Abordados:

- ✓ História
- ✓ Parcerias
- ✓ Gastos e levantamento de recursos
- ✓ Participação
- ✓ Visão da escola

Processo: Entrevistas com pessoas responsáveis pela instituição “dona da escola”.

A coleta dos dados seguiu um padrão muito semelhante nas três escolas para se tentar obter dados que pudessem ser comparados, uma vez que as três escolas estão inseridas dentro da mesma proposta pedagógica, afiliadas à mesma organização que as identifica e, portanto, com os mesmos objetivos.

Todos os dados coletados foram organizados com ajuda de um programa que permitiu registrá-los de forma simples e de fácil acesso, com possibilidade de serem visualizados conjuntamente.

Optou-se por fazer três estudos de caso, uma vez que a abordagem do objeto de pesquisa tinha um caráter bastante avaliativo da proposta pedagógica da alternância e da perspectiva dos atores sobre os resultados alcançados de desenvolvimento através da escola. Pensou-se que, desta forma, seriam obtidas informações abrangentes, sistemáticas e aprofundadas de cada caso analisado, dando, através da descrição de cada um, uma idéia clara sobre os diferentes contextos, as diferentes experiências e abordagens de cada localidade e grupo.

Procurou-se estruturar a análise dos casos de forma semelhante para que nos três aparecessem as mesmas categorias, facilitando comparações e contrastes. As tipologias foram sendo construídas na medida em que os padrões, temas e categorias foram se repetindo ao se verificar os dados, constituindo uma análise indutiva dos dados. A interpretação foi feita com base nas informações teóricas levantadas pela bibliografia e nos indicadores construídos, a fim de se constituir uma avaliação argumentada sobre as propostas da pedagogia.

Finalmente, os três casos foram analisados em conjunto para a conclusão final, sustentada pelas principais referências utilizadas nas áreas de estudo desses casos.

Os estudos de caso apresentados a seguir estão estruturados de modo a primeiro apresentar os dados coletados com alunos, ex-alunos, famílias e monitores, além de observações de aulas:

- ☐ Dados sobre a região
- ☐ Dados sobre a escola
- ☐ Dados sobre a instituição mantenedora da EFA

- ❑ Perfil dos alunos da EFA
- ❑ Perfil dos pais / famílias da EFA
- ❑ Perfil dos ex-alunos da EFA
- ❑ Dados sob a aplicação da pedagogia da alternância sob a perspectiva de pais, monitores e alunos e ex-alunos

A análise dos dados foi organizada sob os seguintes temas:

- ❑ A concepção de desenvolvimento rural
- ❑ Os potenciais e desafios de aplicação da pedagogia da alternância
- ❑ A relação entre as necessidades dos alunos e a formação dada pela EFA
- ❑ As mudanças e efeitos da educação dada sobre o desenvolvimento das famílias e propriedades. Este tema foi analisado a partir de indicadores elaborados para cada tipo de capital:

- ❑ Capital físico
- ❑ Capital ambiental
- ❑ Capital financeiro
- ❑ Capital social
- ❑ Capital humano

5 ESTUDO DE CASO 1 – RIACHO DE SANTANA, BA

5.1 Apresentação dos dados do estudo de caso 1

5.1.1 A região

A escola de ensino médio de Riacho de Santana está situada na região conhecida por Baixo Médio São Francisco, a 853 km da capital. O clima da região é seco, subúmido e o relevo ondulado. A vegetação típica é a caatinga³¹

A população do município soma 28.643 habitantes, sendo que 17.632 estão na zona rural, caracterizando o município como essencialmente rural. Outra característica do município é ele ser esvaente, isto é, há muito mais gente saindo do município do que chegando para se estabelecer. São Paulo ainda é o principal objetivo da migração local.

A atividade econômica principal é a agropecuária. Há anos atrás foi uma região grande produtora de algodão, mas hoje não resta qualquer plantação. Segundo me disseram, foi tudo devastado por praga. Há algumas olarias e vive-se muito do comércio e dos empregos públicos. Há também a produção de carvão vegetal, responsável por grande parte do desmatamento ainda feito sem controle.

A falta de água parece ser um dos problemas locais. Ela é racionada na cidade durante os meses de seca (outubro a março). A escola sofre este racionamento que a faz depender da água de poço dita “salgada”, que apesar de usada para a agricultura, prejudica o crescimento saudável de plantas e culturas. Os produtores visitados apontam o mesmo problema da falta de água, que em parte tem sido resolvido pela construção das caixas de captação de água da chuva, incentivada pela escola.

³¹ As fontes dos dados citados nesta parte são o projeto político pedagógico da escola e o Censo 2000 do IBGE.



No município de Riacho de Santana há dois estabelecimentos de ensino médio apenas. À época da pesquisa, a EFA de Riacho era a única a proporcionar o Ensino Médio por alternância no Estado.

5.1.2 Dados sobre a escola

A primeira EFA do Estado da Bahia foi fundada em 1974, com ensino fundamental, num município próximo a Riacho de Santana. A Escola Técnica Família Agrícola da Bahia foi fundada em 1984. A necessidade vinha dos alunos que haviam completado o primeiro grau no sistema de alternância e tinham então duas alternativas: retornar para uma escola de ensino “tradicional” ou ir para o Espírito Santo em busca de escolas que oferecessem o ensino médio por alternância. Outra necessidade premente era formar monitores que pudessem atender a crescente demanda por novas EFAs na Bahia.

Em 1984, estabelece-se a primeira turma com 36 alunos e monitores vindos do Espírito Santo, com ajuda financeira da Misereor (Fundação ligada à igreja). Segundo as monitoras que estão na escola há mais de 10 anos e que acompanharam a história desse desenvolvimento, essa característica de formar monitores se manteve durante muito tempo como um dos objetivos primordiais desta escola. Elas dizem que, como consequência deste histórico, a ênfase na educação dada sempre recaiu sobre a formação de lideranças, e sobre o trabalho com a comunidade, mais do que na parte de formação técnica dos alunos. Outra característica histórica muito marcante no nascimento desta escola foi a forte influência do Padre Aldo nas comunidades e na integração das comunidades à escola. Este padre foi o responsável por fundar movimentos organizados nas comunidades cuja estrutura social ainda existe sob a forma de diretorias ou conselhos das comunidades. Estes conselhos (sempre ligados a atividades religiosas também) funcionam como uma instituição de caráter civil que

organiza atividades em benefício da comunidade. A formação destas comunidades e a grande motivação e acompanhamento que o padre dava à escola fazia com que a participação das famílias na escola fosse muito grande. Todas as casas que visitei tinham uma foto do padre na sala, algo que achei bastante significativo para denotar a importância dada por essas famílias a esta pessoa que foi considerada um líder que os “conscientizou” (palavra deles) sobre a importância de tomarem iniciativas para mudar sua condição de vida. Com a morte acidental do padre em 1996 as famílias visitadas dizem sentir falta daquela “mão forte” que os incentivava a ser mais ativos e participantes na escola.

Situada a um quilômetro da cidade de Riacho, a EFA está numa propriedade de 32 hectares utilizada também pela EFA de ensino fundamental e pela sede da AECOFABA. A estrutura física utilizada pela EFA de ensino médio conta com:

INFRA ESTRUTURA BÁSICA	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES TÉCNICAS
• 6 DORMITÓRIOS	• 3 SALAS DE AULA	• POCILGA
• 1 COZINHA	• 1 BIBLIOTECA	• VIVEIRO DE MUDAS
• 1 REFEITÓRIO	• SECRETARIA	• HORTA
• 2 BANHEIROS MASCULINO E FEMININO	• SALA DE PROFESSORES	• SILO
• 2 CASAS DE MONITORES	• 1 LABORATÓRIO DE QUÍMICA E BIOLOGIA	• CANTEIRO DE PLANTAS MEDICINAIS
*POEDEIRAS, PATOS E GANSOS **MARACUJÁ, MANGA, ACEROLA, PINHA, BANANA ***MILHO, FEIJÃO		• CURRAL
		• GRANJA*
		• COELHOIRO
		• FRUTICULTURA**
		• LAVOURA***

Quadro 1 – EFA de Riacho de Santana: estrutura física

A EFA oferece o curso de técnico em agropecuária, com duração de quatro anos. As sessões de alternância em casa e na escola são de 15 dias. O Ensino Médio foi introduzido a partir de 2000. Hoje estão matriculados 165 alunos. Nos últimos cinco anos foram formados 130 alunos, cujas ocupações atuais são as seguintes:

Tabela 1 – EFA de Riacho de Santana: ocupações dos ex-alunos

OCUPAÇÕES DOS EX-ALUNOS	No.	%
MONITORES (EM ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA)	42	32.3%
PRODUTORES RURAIS	41	31.5%
EMPREGADOS (VENDAS, USINA, PREFEITURA, DOMÉSTICOS, EMPRESA, SINDICATO, SERVIÇOS GERAIS)	16	12.3%
PROFESSORES	8	6.2%
DESCONHECE ATUAL OCUPAÇÃO	7	5.4%
TÉCNICOS AGRÍCOLAS	4	3.1%
COMERCIANTES	4	3.1%
DONAS DE CASA	3	2.3%
EMPRESAS DE ASSESSORIA	2	1.5%
ÁREA SOCIAL	2	1.5%
SEMINARISTA	1	0.8%
<i>TOTAL</i>	<i>130</i>	<i>100%</i>
PERMANECERAM NA ZONA RURAL	114	87%
NÚMERO DE ALUNOS DO MUNICÍPIO	38	29%
FIZERAM OU ESTÃO FAZENDO FACULDADE	42	32%

Nos últimos cinco anos, 33 alunos evadiram sem terminar o curso. Segundo dados fornecidos pela escola, as razões atribuídas à evasão foram o custo da escola e do transporte e o próprio ritmo de atividades da escola, aos quais os alunos não se adaptaram.

A escola atende hoje 33 municípios na Bahia, contabilizando 110 comunidades num raio de 1000 km. Cerca de dois terços dos alunos que procuram a escola vem das escolas de alternância de ensino fundamental. Os alunos vem para a escola com indicação da comunidade. O objetivo disto, segundo o que foi colocado, é enfatizar a importância da relação entre o aluno, a comunidade e a escola, e garantir que os critérios de admissão na escola (relação com a comunidade e oriundo da zona rural) estejam presentes. Depois é realizada uma avaliação não eliminatória de português, matemática, conhecimentos gerais e técnicos dos alunos, onde se procura identificar quais as dificuldades e potenciais dos alunos que entram. Segue-se uma entrevista para identificar o perfil, as necessidades, a vocação e o interesse da família pela escola. O processo final de admissão consiste de um período de adaptação feito durante uma semana na escola. De 6 a 10 alunos desistem ao final do processo por perceberem que a escola não vai de encontro às suas expectativas. A maioria dos

desistentes não vem das escolas de alternância. Vale mencionar também que há já hoje uma demanda reprimida por vagas, sendo que essa escola, dentre as três entrevistadas, é a que maior número de alunos atende.

O custo por aluno é de cerca de R\$ 526,00 por ano, sendo que a contribuição dos pais é de R\$ 20,00 por mês, mais o custo de transporte que, para estes alunos, sai em média R\$ 24,00 mensais.

Nessa EFA trabalham hoje cinco monitores e monitoras, dos quais duas exercem também o cargo de secretária e diretora da escola. Essa é a escola onde os monitores têm o maior tempo de EFA. A diretora está na escola há 14 anos, a secretária há 13, o veterinário há 10 e os outros dois há cinco e quatro anos. Com exceção da secretária (vinda do Espírito Santo para trabalhar nessa EFA), todos os outros são baianos.

Dos cinco monitores, três têm curso de graduação e dois estão fazendo em regime de alternância o curso promovido pela AECOFABA em parceria com a Universidade Federal da Bahia e o de uma universidade no sul do Brasil. Todos tiveram uma sólida formação em pedagogia da alternância através de cursos de formação inicial e continuada. Hoje a AECOFABA promove dois encontros de formação continuada anualmente, dos quais esses monitores participam. Esta é sem dúvida a escola onde o conhecimento da pedagogia da alternância está mais solidificado em função da senioridade e preparação dos monitores.

Com relação a outros cursos, quatro dos cinco monitores fizeram pelo menos um em sua área de competência. Não perguntei sobre o aproveitamento direto dos cursos para o exercício de suas funções escolares.

BAHIA	
MONITORES	DADOS
MONITORES QUE PREENCHERAM FICHAS	5 (todos)
ORIGEM	☐ DO MUNICÍPIO LOCAL ☐ DO ESTADO LOCAL ☐ (1) DE OUTRO ESTADO
TEMPO NA ESCOLA	☐ 14 ANOS ☐ 13 ANOS ☐ 10 ANOS ☐ 5 ANOS ☐ 3,5 ANOS
DISCIPLINAS QUE MINISTRAM	☐ LÍNGUA PORTUGUESA E INGLÊS ☐ ZOOTECNIA ☐ BIOLOGIA, QUÍMICA, FÍSICA E ADMINISTRAÇÃO RURAL ☐ FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, GEOGRAFIA E ARTES ☐ ADMINISTRAÇÃO RURAL, CULTURAS E DESENHO TOPOGRÁFICO
ATIVIDADES QUE COORDENAM ALÉM DE SALA DE AULA	☐ DIREÇÃO DA ESCOLA, ALIMENTAÇÃO, PRÉDIO E JARDINS ☐ CRIAÇÕES ☐ HORTA ☐ SECRETARIA ☐ ADMINISTRAÇÃO DA PROPRIEDADE
FORMAÇÃO	☐ LICENCIATURA EM LETRAS ☐ MÉDICO VETERINÁRIO ☐ TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA, CURSANDO ÚLTIMO SEMESTRE DE BIOLOGIA ☐ TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA CURSANDO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA ☐ MAGISTÉRIO E PEDAGOGIA
FORMAÇÃO QUE TEVE EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	☐ ENCONTROS ANUAIS (2 VEZES AO ANO) ☐ ENSINO FUNDAMENTAL E PROFISSIONALIZANTE NAS EFAS, FORMAÇÃO EM SERVIÇO DO MEPES E ENCONTRO DE MONITORES ☐ CURSO DE FORMAÇÃO DO MEPES, ENCONTROS ANUAIS, FORMAÇÃO EM SERVIÇO, VIAGEM DE ESTUDO PARA PORTUGAL E FRANÇA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ALTERNÂNCIA ☐ FORMAÇÃO CONTINUADA
CURSOS REALIZADOS NOS ÚLTIMOS 2 ANOS	☐ 5 CURSOS DE GERENCIAMENTO ESCOLAR, PLANIFICAÇÃO EM LITERATURA, ENSINO PROFISSIONALIZANTE, COMPETÊNCIAS NO E.M ☐ PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, POLÍTICAS PÚBLICAS ☐ COMPETÊNCIAS DO E.M, GRADUAÇÃO UNIVERSITÁRIA ☐ NENHUM ALÉM DA FORMAÇÃO NA P.A. ☐ FORMAÇÃO DE FORMADORES, 3 CURSOS DE APICULTURA, LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO
APROVEITAMENTO DOS CURSOS REALIZADOS NO TRABALHO COMO MONITOR	☐ NÃO FOI PERGUNTADO

Quadro 2 - EFA de Riacho de Santana: informações sobre os monitores

Os cinco monitores moram na escola. Três em alojamentos privados e dois em alojamentos da AECOFABA, do outro lado da rua e com maior distância entre os alunos. Dos cinco, dois são casados entre eles e os outros três são solteiros. Nenhum tem filhos. Acredito que a relevância de citar este fato está na dúvida sobre a capacidade destas pessoas de estarem tão envolvidos com as atividades da escola, com pouquíssimo tempo livre ou longe da vida escolar, caso a situação deles fosse diferente. Suas atividades começam na mesma hora que os alunos para aqueles que são os responsáveis do dia (cada dia um dos monitores) e terminam no final do dia, sendo que os responsáveis ficam encarregados dos alunos até o dia seguinte. Além de ministrar as disciplinas, cada um dos monitores é responsável também por uma área de manutenção e de atividades práticas e pelo plano de estudo de uma das turmas. Este último trabalho significa a elaboração, leitura, correção e planejamento da colocação em comum do plano de estudo. As visitas às famílias são feitas por um ou dois monitores designados, durante a semana em que a turma visitada está em casa, regularidade que tem sido comprometida pela dificuldade de se dedicarem também a essa tarefa. Três monitores têm ainda outras funções dentro da escola e da AECOFABA (secretária, diretora e parte da equipe técnica da associação).

Há reuniões semanais de cerca de duas horas para o planejamento das atividades pedagógicas. Como a cada 15 dias muda a turma (segundo e quarto ano numa alternância e primeiro e terceiro ano na outra), os fins de semanas dos monitores são rotativos e a cada nova sessão trabalha-se com uma turma diferente.



MONITORES	AULAS	ATIVIDADES EXTRAS
MONITOR 1	2 DISCIPLINAS	☐ COORDENADOR UMA VEZ POR SEMANA ☐ COORDENADOR PROPRIEDADE ☐ PRESTA SERVIÇOS PARA AECOFABA ☐ RESPONSÁVEL PELO PLANO DE ESTUDO DE UMA TURMA
MONITORA 2	4 DISCIPLINAS	☐ COORDENADORA UMA VEZ POR SEMANA ☐ SECRETARIA ☐ RESPONSÁVEL PELO PLANO DE ESTUDO DE UMA TURMA
MONITOR 3	2 DISCIPLINAS	☐ COORDENADOR UMA VEZ POR SEMANA ☐ COORDENADOR VIVEIRO, ANIMAIS, PROPRIEDADE ☐ RESPONSÁVEL PELO PLANO DE ESTUDO DE UMA TURMA
MONITOR 4	3 DISCIPLINAS	☐ COORDENADOR UMA VEZ POR SEMANA ☐ COORDENADOR PROPRIEDADE – PARTE DE HORTA E PLANTAS ☐ RESPONSÁVEL PELO PLANO DE ESTUDO DE UMA TURMA
MONITORA 5	2 DISCIPLINAS	☐ DIRETORA ☐ COORDENADORA 1 VEZ POR SEMANA (DIA DE RESPONSABILIDADE) ☐ COORDENADORA ATIVIDADES LIMPEZA, JARDIM, ALIMENTAÇÃO ☐ RESPONSÁVEL PELO PLANO DE ESTUDO DE UMA TURMA

Quadro 3 - EFA de Riacho de Santana: grade de atividades dos monitores

Além dos monitores, há cinco professores responsáveis por disciplinas do núcleo comum e técnico, pagos pelo Estado, cuja participação na vida escolar é limitada às suas horas aula. Há apenas uma funcionária contratada (cozinheira).

Os professores que dão aula na escola atuam sob o regime típico da escola pública: são pagos por hora aula, dão suas aulas e se vão. Nenhum deles participa de quaisquer outras atividades da escola ligadas à pedagogia da alternância, a não ser quando convidados especialmente.

Com os pais, são realizadas assembléias anuais onde cerca de 80% dos pais têm comparecido. Outros contatos importantes são feitos através de cursos elaborados pela escola sobre temas específicos de interesse das famílias e visitas dos monitores às famílias.

Na apresentação do projeto político pedagógico, a EFA é definida como sendo “uma escola particular comunitária de ensino médio e educação profissional trabalhando com educação rural, sistema de internato, usando como metodologia a Pedagogia da Alternância”.

No mesmo documento, as EFAs são caracterizadas por três elementos: a) a pedagogia da alternância “que leva o jovem a alternar sessões na família/comunidade e EFA”; b) o associativismo, uma vez que “as associações, formadas por famílias, respondem jurídica e economicamente pelas EFAs e assumem a sua gestão”; e c) a formação integral do jovem camponês.

Como objetivos das EFAs estão dispostos os seguintes:

- ☐ 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 par 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;
- ☐ 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.

Para essa EFA de Ensino Médio, são citados também dezenove objetivos específicos e três metas primordiais que estão resumidos aos seguintes itens além dos supra citados:

- ❑ desenvolvimento do espírito crítico para atuação no meio;
- ❑ ministrar o ensino médio e educação profissional;
- ❑ orientar o jovem para o trabalho;
- ❑ orientar a formação humana e religiosa do aluno;
- ❑ proporcionar condições para que o jovem reflita e compreenda sua realidade social, política, econômica e tecnológica;
- ❑ proporcionar um ambiente educativo fundamentado em princípios de responsabilidade, liberdade, participação, cooperação;
- ❑ desenvolver nos jovens o gosto pela educação permanente;
- ❑ oferecer ao jovem do campo uma formação técnica em agropecuária que proporcione maiores conhecimentos e possa ajudá-lo no desenvolvimento de seu meio;
- ❑ oferecer cursos de qualificação de nível básico para pais agricultores, jovens alunos e ex-alunos, bem como toda a comunidade escolar de forma a ajudá-los a acelerar o desenvolvimento do meio rural;
- ❑ ocupar-se mais com o SER do que com o TER.

As metas consideradas como primordiais são:

a) Promoção integral do homem e da mulher, explicada como “estar atento e conhecer a realidade humano-social, para que esses possam ser ‘novo homem e nova mulher’, engajados, livres, operadores da própria história, inseridos em uma realidade concreta de vida com metas de realização orientadas para a auto-transcendência, capacitada para o desenvolvimento integral em cada um dos seus níveis: físico, psicológico, social, técnico, econômico, cultural, espiritual”.



b) Desenvolvimento rural, para possibilitar “uma fixação da população no meio rural e paralelamente promovendo uma educação de preparação para a vida, tendo presente que o meio só se desenvolve de fato a partir do momento em que as forças em que o constituem (sic) estejam envolvidas e preparadas, capacitadas de modo a provocar mudanças. Assim, valorizar o trabalho no campo se torna uma necessidade cada vez mais urgente, que o campo tenha uma política educacional voltada para as preocupações e necessidades básicas da população. Direcionar para que o desenvolvimento rural seja veiculado com base na agricultura familiar e que fomente profissionalização valorizando o trabalho rural. Fomentar no campo organizações coletivas, como cooperativas e associações que busquem para o meio rural serviços sociais de comunicação, transporte, saúde e linhas de crédito específicas para a propriedade familiar. O crescimento econômico está associado às conquistas sociais como condição indispensável para o seu desenvolvimento, a organização sociopolítica se torna condição necessária para buscar parcerias de modo a permitir a realização concreta desse desenvolvimento.”

c) Fortalecimento das associações [das EFAs], uma vez que “as famílias são verdadeiras parceiras educacionais, integrando-se em sua estrutura pedagógica, acompanhando os filhos no desempenho escolar [...] A participação se efetiva a partir do momento em que se divide a responsabilidade, estabelece-se respeito e acredita-se que o potencial das famílias é indispensável na condução do processo educativo. A pedagogia da alternância será um elemento chave, desencadeador da participação, que constitui o núcleo efeito de todo o processo, fazendo com que a família se torne a força no processo de socialização do conhecimento”.

A EFA de Riacho de Santana divide seu ano escolar em 19 sessões, das quais 10 acontecem na escola e nove acontecem na família.



A matriz curricular da EFA de Riacho é a mais despojada entre as três escolas visitadas. Concentra-se nas disciplinas essenciais à formação dos alunos com uma carga horária viável em vista das atividades dos monitores e alunos durante o período de permanência na escola. A matriz apresentada abaixo foi copiada da entregue pela escola. Pelo que foi conversado durante minha visita, as aulas de educação física e artes não têm conseguido cumprir a carga proposta em função da falta de professores. Essa falta também estava, à época, afetando o cumprimento da carga horária de algumas das disciplinas técnicas do quarto ano. Uma das razões alegadas era a dificuldade de contratação de professores e monitores por uma questão financeira (a escola não dispõe dos recursos suficientes para contratação do número de monitores necessários) e processual (o processo de seleção e contratação do Estado estava dificultando naquele momento a contratação de pessoas que poderiam ser monitores e professores mas não atingiam os requisitos básicos exigidos).

A cópia do documento dos quais estes dados foram retirados foi homologada pelo Conselho Estadual de Educação no ano de 1999. Ele me foi dado pela escola no ano de 2003, último ano de sua vigência. Uma nova Matriz Curricular foi feita para atender as exigências da LDB/96 e seria utilizada a partir de 2004.

Número de sessões: 10

Número de dias letivos na sessão: 15

Dias letivos anuais: não consta no documento utilizado



BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	TOTAL
Linguagem, códigos e suas tecnologias	Português e Literatura Brasileira	360
	Língua estrangeira	40
	Redação	80
	Educação Física	80
	Educação Artística	40
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	120
	Química	140
	Biologia e Programa de Saúde	80
	Matemática	360
Ciências humanas e suas tecnologias	História	80
	Geografia	80
	Sociologia	40
	Psicologia	40
	Filosofia	40
	SUBTOTAL	1580
PARTE DIVERSIFICADA	DISCIPLINAS	TOTAL
	Desenho e Topografia	120
	Administração e economia rural	70
	Agricultura	180
	Zootecnia	280
	Construções e instalações	70
	Irrigação e drenagem	140
	Culturas	160
	Mecânica Agrícola	60
	Biologia Animal e Vegetal	100
	Metodologia Geral e da EFA	100
	SUBTOTAL	1280
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ATIVIDADES	TOTAL
	Plano de estudo	400
	Serões	320
	Trabalhos Práticos e na propriedade	400
	Visitas e viagens de estudo	0
	Prática profissional (estágios)	300
	SUB TOTAL	1420
TOTAL		4280

Quadro 4 - EFA de Riacho de Santana: Matriz curricular

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.

BAHIA	
06:00	CAFÉ DA MANHÃ
06:15	ATIVIDADES DE MANUTENÇÃO
06:50	CAFÉ DA MANHÃ
07:20	REFLEXÃO DO DIA
07:30	AULAS
10:00	INTERVALO
10:30	AULAS
12:00	ALMOÇO
13:30	AULAS
15:00	INTERVALO
15:30	ATIVIDADE PRÁTICA
17:00	TEMPO LIVRE
18:30	JANTAR
19:30	SERÃO
22:00	ENCERRAMENTO DO DIA

Quadro 5 – Grade de atividades diárias

Durante a época em que estava lá, os serões estavam sendo ocupados pela reposição de aulas e acabei utilizando três deles para o trabalho com os alunos. Os momentos dedicados à religião eram organizados pelos alunos todas as manhãs, antes do início das aulas. Quase 100% dos alunos eram católicos e realmente a escola incentivava a participação não só na comunidade religiosa de cada aluno (muito interligada com a vida social das comunidades), mas também a participação dos alunos nas atividades religiosas da igreja da cidade.

5.1.3 AECOFABA: A mantenedora da escola

A AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia) foi fundada em 1979 e é hoje a mantenedora da escola, diferentemente das EFAs de ensino fundamental que têm as associações de cada escola como mantenedora. Os objetivos dessa associação, segundo o colocado no projeto político pedagógico da EFA, são:

- reunir as associações mantenedoras de EFAs fiéis aos princípios metodológicos e fundamentais de ESCOLA FAMÍLIA;

- assegurar formação e reciclagem do corpo docente e diretorias das associações, avaliação dos trabalhos, assessoria técnica e pedagógica às EFAs;
- difundir o valor da pedagogia da Alternância e ajudar as EFAs a serem fiéis a sua filosofia e metodologia;
- proporcionar ao jovem do meio rural uma formação integral, onde este pessoa responder aos desafios do mundo que o cerca;
- incentivar os agentes educacionais das EFAs a terem amor à terra, às plantas e aos animais, visando ajudá-los a encontrar no seu meio ambiente condições dignas de sobrevivência e, conseqüentemente, reduzindo o êxodo rural.

Gerenciada por uma diretoria formada por uma maioria de agricultores pais de famílias ligadas à escola, a instituição é responsável por gerir não só esta EFA, mas todas as da Bahia. Conta com uma equipe pedagógica regional que atende as escolas e uma secretária para serviços gerais.

A AECOFABA é que capta recursos e faz os movimentos políticos para conseguir arrecadar fundos para sustentar as 24 escolas associadas. A ajuda de ONGs e fundações internacionais que ainda hoje contribuem para a manutenção da escola, veio através do padre italiano. A associação conseguiu apoio do Estado para o pagamento dos monitores e projetos para a escola e faz continuamente contatos para parcerias diversas, através de projetos escritos com ajuda dos monitores. De acordo com o balanço feito pela secretária, hoje a sustentação financeira da EFA de EM se divide da seguinte forma:

- 37, 4% dos gastos são pagos pela AECOFABA (treinamento de monitores, salários, manutenção, treinamento de monitores, transporte em visitas e viagens de estudo)

- 26,6% dos gastos são pagos pelo Estado (salários, manutenção do prédio, material, custo fixo)
- 36% dos gastos são pagos pelos pais (alimentação e transporte)

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

Tabela 2 - EFA de Riacho de Santana: parcerias realizadas

INSTITUIÇÃO	CONTRIBUIÇÃO	VALOR
MISEREOR (ALEMANHA)	AJUDA NO PAGAMENTO DOS MONITORES	R\$1000,00/MÊS ATÉ 2003
SIMFR (BÉLGICA)	AJUDA COM EQUIPAMENTOS TIPO TRATOR, COLCHÕES, BELICHES, FOGÃO, FREEZER, GELADEIRA	R\$20.000,00 PARA SEREM GASTOS EM 2 ANOS
OPAM (CANADÁ)	MOTO PARA ESCOLA	R\$3.500,00
PAIS	ALIMENTAÇÃO	R\$3.200,00/MÊS
SERMIG (ONG ITALIANA)	AQUISIÇÃO DE MATERIAL E EQUIPAMENTO PARA APICULTURA	
DIOCESE DE VITORIO VENETO	CAIXA D'ÁGUA, CANOS, POÇOS ARTESIANOS	R\$35.000,00
ESTADO	PAGAMENTO DE 3 PROFESSORES (SALÁRIO COMPLETADO PELA AECOFABA)	R\$2.500,00/MÊS
	PROJETOS PARA MATERIAL DE CONSUMO	R\$5.000,00/5 PARCELAS
	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA PARA MELHORAMENTO DA FORMAÇÃO DO ALUNO (AQUISIÇÃO DE TV, VÍDEO, COMPUTADOR, REFORMA, ETC.)	R\$24.000,00/1 PARCELA
VITAE	EQUIPAMENTOS PARA LABORATÓRIO DE QUÍMICA E BIOLOGIA, BIBLIOTECA E VIDEOTECA	R\$23.000,00/ 1 PARCELA

Outra parceria recente foi com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) para formação de todos os monitores da rede. Esta formação está sendo também em alternância e oferece cursos nas áreas de pedagogia, matemática, biologia, geografia e letras.

Os principais objetivos das parcerias, segundo os entrevistados, são: a melhoria das instalações físicas, a aquisição de equipamentos necessários ao processo pedagógico, a



conservação dos prédios, a formação dos monitores e o pagamento de salários, responsável por cerca de 50% do custo de manutenção das escolas.

Como resultados diretos das parcerias, os entrevistados indicam a possibilidade de sobrevivência da escola, a melhoria da qualidade das aulas com uso de computadores e laboratórios, além da formação em pedagogia da alternância, a melhoria das condições de estadia dos jovens na escola e a secretaria melhor equipada. Outros dois resultados importantes foram a possibilidade de estar de acordo com a lei que em 2006 exige graduação no ensino superior como grau mínimo para os professores do Ensino Médio e as parcerias com instituições governamentais e empresas para obtenção de estágios para os alunos.

Ainda segundo os entrevistados, as mudanças conseguidas pela escola na comunidade são: a diminuição do êxodo rural, grande ainda na região, o aumento da produtividade das famílias através da assessoria direta de monitores nas comunidades e cursos realizados pela escola (4 a 5 por ano) e divulgação do uso e construção de tanques de captação de água da chuva por influência dos alunos.

A visão que a comunidade tem da escola é a de um instrumento que veio incentivar a permanência na terra, ajudar as famílias a se manterem unidas, e contribuir para a formação dos jovens sem que isso signifique mudar-se para a cidade. O maior veículo de divulgação da escola tem sido a rádio local (pertencente à AECOFABA e situada dentro da propriedade da escola).

5.1.4 Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana

Em Riacho de Santana a pesquisa foi realizada com 26 alunos oriundos do quarto ano, sendo oito do sexo feminino e 18 do sexo masculino.



A idade média dos alunos é de 21 anos. O aluno mais jovem tem 18 anos (apenas um) e os mais velhos, 23. Dos 16 alunos, 26 têm entre 21 e 22 anos.

Com exceção de um aluno, vindo do Amapá, todos os outros são oriundos do Estado da Bahia. A distância média entre suas casas/propriedades e escola é de 243 km. Os que estão mais distantes estão a cerca de 1000 km e os mais próximos estão a, no máximo, 30 km da escola.

Tabela 3 – Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: distância entre casa e escola

DISTÂNCIA CASA/ESCOLA	
ATÉ 30 KM	8
DE 30 ATÉ 100 KM	4
DE 101 ATÉ 300 KM	8
DE 301 A 1000 KM	5
4500 KM DE DISTÂNCIA	1
TOTAL	26

Apenas um dos alunos dessa EFA indicou não ter propriedade rural. O tamanho das propriedades dos alunos varia entre oito e cem hectares de terra.

Tabela 4 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Características das propriedades rurais

PROPRIEDADE RURAL		TAMANHO DA PROPRIEDADE	
TEM	25	DE 1 A 20 HECTARES	11
NÃO TEM	1	DE 21 A 50 HECTARES	7
SÃO PARCEIROS OU MEEIROS	0	DE 51 A 100 HECTARES	5
TOTAL	26	NÃO SABE	2
		TOTAL	25

A renda familiar da maioria dos alunos varia entre um e quatro salários mínimos. O salário mínimo na época da pesquisa era de R\$ 200,00.

Tabela 5 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Renda familiar

RENDA FAMILIAR DOS ALUNOS		RENDA PER CAPITA	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	5	ATÉ 25% DO SALÁRIO MÍNIMO (R\$50,00)	11
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	9	ATÉ 40% DO SALÁRIO (R\$80,00)	3
ENTRE 2 E 3 SALÁRIOS	5	ATÉ 50% DO SALÁRIO (R\$100,00)	4
ENTRE 3 E 4 SALÁRIOS	6	ATÉ 75% DO SALÁRIO (R\$150,00)	4
ENTRE 4 E 5 SALÁRIOS	1	ATÉ 1 SALÁRIO (R\$200,00)	2
TOTAL	26	ATÉ 1,4 SALÁRIOS (R\$250,00)	2
		TOTAL	26

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

Tabela 6 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Origem da renda familiar

ORIGEM DA RENDA FAMILIAR	
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DA PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	10
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA EXTRA	16
FAMÍLIAS QUE TÊM RENDA APENAS DE OUTRO SETOR QUE NÃO O DE PRODUÇÃO AGROPECUÁRIA	0
TOTAL	26
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	4
TOTAL	16
TIPOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS	
APOSENTADORIA	10
BOLSA (TRABALHO, ESTUDO, EMPREGO, FAMÍLIA)	0
EMPREGO OU SERVIÇOS (DOMICÍLIOS ALHEIOS, ÁREA DA SAÚDE, ÁREA DA EDUCAÇÃO, PREFEITURA, CONSTRUÇÃO CIVIL, SEGURANÇA, MOTORISTA)	7
CARGO PÚBLICO	0
NEGÓCIOS PRÓPRIOS (COMÉRCIO, ALUGUEL, TRANSPORTE)	1

As atividades realizadas nas propriedades dos alunos são predominantemente a lavoura branca (milho, feijão), mandioca e criações para consumo próprio. A criação de gado normalmente funciona como uma fonte de renda emergencial (com a venda de bezerros ou cabeças de boi), além do consumo próprio de carne e leite. A influência da escola se reflete no plantio de frutíferas, no cultivo da horta e de culturas que servem de alimento para o gado e



silagem (sorgo) e na criação de caprinos. 23 alunos especificaram quais as culturas e criações implantadas na propriedade; os outros três apenas mencionaram agricultura ou agropecuária.

Tabela 7 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Atividades produtivas das propriedades

ATIVIDADES REALIZADAS NAS PROPRIEDADES DOS ALUNOS					
FRUTAS		CULTURAS		CRIAÇÕES	
FRUTÍFERAS	2	AGRICULTURA	4	APICULTURA	5
ABACAXI	1	AGROPECUÁRIA	2	AVICULTURA	14
BANANA	1	ARROZ	3	BOVINOCULTURA	21
CANA DE AÇÚCAR	5	BATATA	1	CAPRINOCULTURA	1
LARANJA	1	CAFÉ	1	OVINOCULTURA	2
		FEIJÃO	22	SUINOCULTURA	15
		GIRASSOL	1	* Os números indicam o número de vezes em que aquele item foi mencionado.	
		HORTA	4		
		MANDIOCA	15		
		MILHO	21		
		PALMA	2		
		PASTAGENS	13		
		SORGO	5		

O significado de desenvolvimento rural para os alunos engloba nove categorias diferentes: tecnologia, geração de renda a partir da propriedade, melhoria de vida, geração de renda para sustento da família ou auto-sustentabilidade da propriedade, produção de alimentos, melhoria das estruturas de bem estar social, proteção ao meio ambiente, permanência na zona rural, apoio político para desenvolvimento rural e conscientização ou maior conhecimento do produtor rural. Abaixo está um quadro da frequência com que cada uma destas apareceu nas frases elaboradas pelos alunos. Apenas um aluno mencionou comunidade no seguinte contexto: “desenvolvimento rural é trabalhar e viver numa comunidade de acordo com suas condições”.

Tabela 8 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Significado de desenvolvimento rural

DESENVOLVIMENTO RURAL É...	
PROGRESSO/SUCESSO/DESENVOLVIMENTO A PARTIR DA E NA PROPRIEDADE DA FAMÍLIA (EXPLORANDO RECURSOS EXISTENTES)	11
PROTEÇÃO AO MEIO AMBIENTE	9
TECNOLOGIA/TÉCNICAS DE TRABALHO (USO, APLICAÇÃO E APRENDIZADO DE NOVAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS NO CAMPO)	8

MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE VIDA (MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO, MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA, VIDA MAIS DIGNA, MELHOR QUALIDADE DE VIDA)	6
GERAÇÃO DE RENDA (PARA A FAMÍLIA, PARA AUTO-SUSTENTAÇÃO DA PROPRIEDADE)	5
CONSCIENTIZAÇÃO/INFORMAÇÃO DO HOMEM DO CAMPO	3
PERMANÊNCIA NA ZONA RURAL/NÃO EXISTIR ÊXODO RURAL	2
INCENTIVO E APOIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS OU GOVERNANTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO MEIO RURAL	2
PRODUÇÃO DE ALIMENTOS	1
MELHORIA DA PRODUÇÃO/AUMENTO DE PRODUTIVIDADE AGRÍCOLA	1
MELHORIA DAS ESTRUTURAS DE BEM ESTAR SOCIAL	1

Conversou-se com os alunos sobre o seu futuro, com o objetivo de identificar 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 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. Os resultados estão relatados abaixo do quadro.

Na conversa que se seguiu ao exercício de responder às perguntas individualmente, 21 dentre os 28 alunos presentes disseram querer permanecer na zona rural; sete querem ir para a cidade. 19 têm o desejo de fazer faculdade. Oito querem um emprego enquanto 19 querem trabalhar como empresários, 11 destes no meio rural. A maioria diz que os pais não vêm voltar para a roça como algo bom, pois segundo eles, a roça significa sofrimento.

Tabela 9 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Futuro desejado pelos alunos

EM SETEMBRO DE 2007...	
ONDE VOCÊ ESTÁ?	
REFERÊNCIA A LOCAL	20
NA MINHA PROPRIEDADE	10
NA MESMA REGIÃO/MUNICÍPIO/COMUNIDADE	8
EM MINHA CASA	1
EM SÃO PAULO	1
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	3

COM MINHA FAMÍLIA	3
REFERÊNCIA A TRABALHO	8
NO MEU TRABALHO	5
NO SEMINÁRIO	1
EM UMA EFA	1
EM UM EMPREGO	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	1
NO ESTUDO	1
QUEM É VOCÊ?	
REFERÊNCIA AO TIPO DE PROFISSIONAL OU TRABALHO	21
PROFISSIONAL AUTÔNOMO: (PROFISSIONAL, CABELELEIRO, SEMINARISTA, SEGURANÇA, PROFESSORA, MONITORA, ARTISTA)	7
PROFISSIONAL LIBERAL: (VETERINÁRIO, TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA/ENGENHEIRO AGRÔNOMO, MÉDICA)	6
PRODUTOR RURAL	4
ADMINISTRADOR/ EMPRESÁRIO	2
DONA DE FAMÍLIA/CASA	2
REFERÊNCIA AO TIPO DE PESSOA	6
UMA PESSOA QUE TRABALHA COM DIGNIDADE	2
UMA PESSOA MADURA COM MENTALIDADE DE TRANSFORMAR NOSSA CULTURA	1
UMA PESSOA CAPACITADA	1
UMA PESSOA SIMPLES E HUMILDE	1
UMA PESSOA DE CORAGEM	1
O QUE ESTÁ FAZENDO?	
REFERÊNCIA A PROFISSÃO OU TRABALHO	30
TRABALHANDO	10
GERENCIANDO O PRÓPRIO NEGÓCIO	5
TRABALHANDO NA PROPRIEDADE	5
DANDO CONSULTORIA	1
EXERCENDO A PROFISSÃO DE AGRÔNOMO	1
EXERCENDO A FUNÇÃO DE TÉCNICO	1
DANDO ASSISTÊNCIA A ASSOCIAÇÕES	1
TRABALHANDO NUMA EMPRESA	1
SENDO DONO DE UMA GRANJA AVÍCOLA	1
DESENVOLVENDO TRABALHOS SOCIAIS	1
CUIDANDO DA SAÚDE DO POVO	1
UMA PEÇA ARTESANAL	1
CONSEGUINDO RECURSOS PARA FORMAR MEU PRÓPRIO NEGÓCIO	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	2
ESTUDANDO	2
REFERÊNCIA A VIDA SOCIAL E PESSOAL	4
COMPARTILHANDO A MIZADE COM AMIGOS	1
AJUDANDO MINHA FAMÍLIA	1
ENSINANDO	1
ENSINANDO PARA AS OUTRAS PESSOAS O QUE APRENDI AO LONGO DA VIDA	1
O QUE VOCÊ TEM?	
REFERÊNCIA A BENS MATERIAIS	51
CASA	8
CARRO	6

MOTO	2
MAQUINAS	1
DINHEIRO	1
BENS MATERIAIS	1
REFERÊNCIA A PROPRIEDADE	16
UMA PROPRIEDADE/FAZENDA ORGANIZADA	4
UMA PROPRIEDADE BEM DESENVOLVIDA	2
PROPRIEDADE/FAZENDA	2
TERRA	1
UMA FAZENDA COM VÁRIAS ATIVIDADES	1
TERRENO	1
UMA FAZENDA BEM ENQUADRADA NA SOCIEDADE	1
UMA PROPRIEDADE BEM MAIS DESENVOLVIDA E PRODUTIVA	1
UMA ÁREA DE TERRA BEM PRODUTIVA ONDE POSSA TRABALHAR	1
GRANJAS E BASTANTE ÁGUA PARA DESENVOLVER AS ATIVIDADES	1
MINHA PRÓPRIA TERRA CONSEGUIDA COM MEU ESFORÇO	1
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	8
FAMÍLIA	2
UMA ESPOSA, UM FILHO, UMA FAMÍLIA FELIZ	1
UMA FAMÍLIA JÁ ESTRUTURADA COM BOAS CONDIÇÕES FINANCEIRAS	1
UMA NOVA FAMÍLIA/ CONSTRUIR UMA FAMÍLIA	1
PROJETOS DE MELHORAMENTO FAMILIAR	1
A MINHA FAMÍLIA UNIDA	1
UMA CASA ARRUMADA PARA O CASAMENTO	1
REFERÊNCIA A TRABALHO	4
UM TRABALHO	1
UM EMPREGO	1
MUITOS PLANOS PARA TER UM BOM TRABALHO E SABER O QUE IREI FAZER PARA O BEM DA MINHA FAMÍLIA E DA MINHA PROFISSÃO	1
UMA ESCOLA PARA CUIDAR	1
REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO	2
CURSO SUPERIOR	1
VÁRIOS CURSOS	1
REFERÊNCIA AO BEM ESTAR SUBJETIVO	9
UMA VIDA EQUILIBRADA	1
UM CORPO PARA EXERCER AS NECESSIDADES	1
UM BOM PLANEJAMENTO	1
A FELICIDADE	2
UM POUCO DO QUE SONHEI UMA VIDA DIGNA	1
APOIO DA IGREJA, DA FAMÍLIA E O NECESSÁRIO PARA ME MANTER E SER FELIZ	1
SUCESSO NA VIDA	1
ATITUDES QUE VIGORAM EM PROJETOS LUCRATIVOS PARA O MUNICÍPIO E FAMÍLIAS DA REGIÃO	1

Realizou-se um outro exercício com os alunos para cruzar os dados sobre o futuro (no qual aparecem os desejos dos jovens), com suas necessidades. Assim, estariam sendo identificados os fatores (necessidades e ideais) que os jovens consideram importantes realizar. Para isso, foi pedido que os alunos respondessem à seguinte pergunta: “o que preciso para ser feliz?”. Depois foram feitos pequenos grupos para conversar sobre o que tinham escrito e relatar ao resto do grupo. Ao final do relato eu apresentei as categorias usadas por Max-Neef e então conversamos brevemente sobre quais eram mencionadas e quais ficavam de fora e porquê. Finalmente os alunos identificavam com bolinhas adesivas (representado pelo número na coluna dois), quais daquelas necessidades estavam sendo trabalhadas pela escola. Os resultados da discussão estão no quadro abaixo e serão analisados no capítulo seguinte.

Tabela 10 - Perfil dos alunos da EFA de Riacho de Santana: Necessidades e satisfatores dos alunos

REFERÊNCIA A TRABALHO*	2
TER EMPREGO	
TER PROFISSÃO	
ESTAR TRABALHANDO	
FAZER PROJETOS [NA PROPRIEDADE]	
REFERÊNCIA A FAMÍLIA	3
Ter FAMÍLIA (2)	
AJUDAR A FAMÍLIA, ENCAMINHAR A FAMÍLIA, RETRIBUIR O APOIO DADO	
É O ALICERCE DA CASA, QUE DÁ EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO, APOIO, A QUE AJUDA NA	
PROFISSÃO	
ESTAR COM A FAMÍLIA	
FAZER: COMPARTILHAR COM A FAMÍLIA (1)	
REFERÊNCIA A AMIZADE	21
FAZER AMIZADE	
SER AMIGO (ESTAR AO LADO DO OUTRO)	
Ter AMIZADE	
REFERÊNCIA A VALORES HUMANOS	7
SER HONESTO (2)	
SER EU MESMO (1)	
SER SIMPLES (NÃO AUTORITÁRIO, SEM CONFIANÇA; CAPAZ DE OUVIR, DE DEBATER	
JUNTO)	
SER RESPONSÁVEL (4)	
Ter AMOR AO PRÓXIMO	
Ter LIBERDADE (PARA EXPRESSAR SENTIMENTOS, IDÉIAS, FAZER O QUE DESEJA)	
REFERÊNCIA A VALORES SOCIAIS	8

ESTAR UNIDOS/EM UNIÃO (3)

ESTAR EM ASSOCIAÇÕES

Ter UNIÃO (3)

SER ASSOCIADO (1)

Ter ASSOCIAÇÃO (1)

FAZER: LUTAR PARA CONSEGUIR ALGO PARA SI E PARA COMUNIDADE

SER CIDADÃO (EXERCER PAPEL NA SOCIEDADE)

REFERÊNCIA A EDUCAÇÃO

7

SER EDUCADO (SABER COMO CONVERSAR, COMO INTERAGIR, TER ESTUDO, MELHORIA

DE VIDA ATRAVÉS DO ESTUDO) (6)

Ter CONHECIMENTO (1)

REFERÊNCIA A CARACTERÍSTICAS PESSOAIS VALORIZADAS

3

FAZER: BUSCAR ALTERNATIVAS, BUSCAR COISAS NOVAS (NÃO TER MEDO DE MUDAR/INNOVAR) (2)

ESTAR PREPARADO (BUSCANDO, NÃO FICAR PERDIDO NO TEMPO (1)

TER AMOR A TUDO QUE FAZ

TER CONFIANÇA NAQUILO QUE FAZ

TER DETERMINAÇÃO (DECIDIR AQUILO QUE QUER)

REFERÊNCIA A BEM ESTAR SUBJETIVO

2

TER DINHEIRO (SOBREVIVÊNCIA) (2)

TER SUSTENTO

TER SAÚDE

TER TERRA

REALIZAR SONHOS

SER FELIZ

* Os números indicam quantas das 50 bolinhas entregues 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 usaram 53 bolinhas no total.

5.1.5 Perfil das famílias visitadas

Durante minha estadia na EFA de Riacho de Santana, 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.

Tabela 11 – Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: número de filhos e onde estudam

NÚMERO FILHOS		QUANTOS ESTUDAM		ONDE	
3 FILHOS	1	0 FILHOS	1*	EFA DE ENSINO FUNDAMENTAL	6
4 FILHOS	2	1 FILHOS	1	EFA DE ENSINO MÉDIO	6
5 FILHOS	1	2 FILHOS	3	ESCOLA DA COMUNIDADE	3
9 FILHOS	2	3 FILHOS	1	TOTAL	15
10 FILHOS	1	4 FILHOS	1	*Essa família foi entrevistada porque teve dois filhos no ensino médio da EFA	
TOTAL	44	TOTAL	15		

Resumindo o que foi observado nessas propriedades, temos sete famílias com o perfil muito próximo ao descrito pelos alunos. Sua renda mensal varia entre um e três salários mínimos, incluindo-se a renda advinda de outras fontes que não a propriedade. No caso destas famílias essas outras fontes de renda são a aposentadoria e o trabalho como diarista ou braçal durante o período mais difícil de produzir, a seca.

Tabela 12 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: Renda familiar e per capita

REND A FAMILIAR		REND A PER CAPITA	
ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO	4	ATÉ 25% DO SALÁRIO MÍNIMO (R\$50,00)	1
ENTRE 1 E 2 SALÁRIOS	2	ATÉ 40% DO SALÁRIO (R\$80,00)	6
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
NÃO SABE	0	TOTAL	7
TOTAL	7		

Tabela 13 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: origem da renda familiar

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	2
BOLSA (TRABALHO, ESTUDO, EMPREGO, FAMÍLIA)	0
EMPREGO (BRAÇAL DIARISTA, PEDREIRO)	3
NEGÓCIOS PRÓPRIOS (BORDADO/CROCHÊ,)	1
TOTAL	6
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

Das sete famílias, quatro já tiveram experiência de uso de crédito para produção rural, principalmente quando havia facilidade de crédito para produção de algodão no passado (hoje

não há sequer uma plantação de algodão na região devido a uma praga que arrasou todas).

Outra utilização do crédito foi para compra de vacas reprodutoras.

Tabela 14 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: uso de crédito

SIM	4	2 PARA APLICAÇÃO NA LAVOURA 2 PRONAFINHO PARA COMPRA DE VACA
NÃO	3	
TOTAL	7	

Suas propriedades rurais têm no máximo 50 hectares bem distribuídos entre as atividades produtivas. A maioria dos produtores faz agricultura de subsistência, com o plantio de lavoura branca (arroz, milho e feijão), mandioca, horta e criações para o consumo ou venda em casos de emergência. Ainda é incipiente a plantação de culturas diferentes (tipo frutíferas), embora já se tenha introduzido culturas diferenciadas para alimentação dos animais (sorgo). A maior fonte de renda para estas famílias, quando estas atividades são feitas, são as criações e a produção de farinha, polvilho ou tapioca, mel e produção de semente de capim. Uma das famílias tem conseguido incrementar sua renda com o plantio de ervas medicinais para a comunidade. Nenhuma das famílias tem registro de produtor rural.

Tabela 15 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: tamanho da propriedade rural

TAMANHO DA PROPRIEDADE	
DE 1 A 20 HECTARES	2
DE 21 A 50 HECTARES	3
DE 51 A 100 HECTARES	0
110 HECTARES	1
NÃO SABE	1
TOTAL	7

Tabela 16 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: Atividades produtivas da propriedade

CRIAÇÕES		LAVOURAS		LAVOURAS PERMANENTES	ATIVIDADES	
CABRA	2	ABÓBORA	1	0	FARINHA	2
GALINHA	4	ARROZ	2		POLVILHO	1

OVELHA	1	FEIJÃO	6		PRODUÇÃO DE SEMENTE DE CAPIM	1
PORCO	4	MANDIOCA	3		TAPIOCA	1
GADO	6	MAXIXE	1		MEL	1
5 TIPOS DIFERENTES		MELANCIA	2		5 TIPOS DIFERENTES	
		MILHO	4			
		MILHO VERDE	1			
		SORGO	3			
		9 TIPOS DIFERENTES				

Tabela 17 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: Distribuição das atividades produtivas na propriedade

ATIVIDADES		OCUPAÇÃO	
LAVOURAS PERMANENTES	0	ATÉ 10%	0
LAVOURAS TEMPORÁRIAS	7	ATÉ 30%	0
MATAS NATURAIS	2	ATÉ 50%	0
MATAS ARTIFICIAIS	2	ATÉ 70%	1
PASTAGENS NATURAIS	5	ATÉ 80%	0
PASTAGENS PLANTADAS	1	DE 90 A 100%	3
TOTAL	7	NÃO SABE	1
		NÃO INDICOU	2
		TOTAL	7

As decisões sobre a produção em geral são tomadas a partir de conversas conjuntas entre os que trabalham na propriedade. Em algumas das famílias, a opinião dos filhos que freqüentaram a escola tem muita influência sobre as decisões. Aos pais ainda cabe a maior parcela de autoridade sobre as decisões finais, embora pelos dados obtidos não se possa afirmar nada.

Tabela 18 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: participantes de decisões na propriedade

TODOS PARTICIPAM	2
FILHOS DECIDEM	1
PAI DECIDE	1
PAI E MÃE DECIDEM	1
NÃO RESPONDEU	2
TOTAL	7

Os critérios de decisão sobre produção estão fortemente baseados em três fatores primordiais: estações do ano, condições da propriedade e fazer aquilo que tradicionalmente

sempre se fez. Nenhum instrumento de gerência é utilizado de forma sistemática a ponto de afetar o curso ou forma de tomada de decisão na propriedade.

Tabela 19 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: critérios de decisão sobre produção

DE ACORDO COM AS ESTAÇÕES DO ANO (CHUVAS; INVERNO/VERÃO)	2
CONSIDERA AS CONDIÇÕES DA PROPRIEDADE	2
CONSIDERA A MÃO DE OBRA DISPONÍVEL	1
FAZ O QUE SEMPRE SE FEZ, SEGUE A TRADIÇÃO	2
AVALIA O QUE RENDE MAIS	1
FAZ O QUE OS FILHOS DECIDEM	1
NÃO RESPONDEU	1
<i>TOTAL</i>	7

Tabela 20 - Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: instrumentos de gerência utilizados

NENHUM	6
NÃO RESPONDEU	1

A escola é a grande referência técnica ou emergencial para as famílias. Quatro entre as seis famílias que disseram procurar ajuda na escola mencionaram um dos monitores que é veterinário para ajuda na deficiência do crescimento do gado, na indicação sobre problemas com rebanho, em situação de emergência. A pessoa que procura a instituição vai atrás de informação sobre sementes. O que disse procurar a escola comentou que procura os técnicos para o entendimento das coisas, para “sair do cabresto”.

Tabela 21 – Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: apoio técnico procurado

ESCOLA	6
O ALUNO EM CASA	1
INSTITUIÇÃO LOCAL DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO RURAL	1
NÃO PROCURA APOIO EM ENTIDADES	1

Outra característica das famílias é a participação de todos em algum grupo ou instituição da sociedade civil, sendo que os pais são os que participam das associações de

produtores enquanto as mães são voluntárias ou membros da pastoral ou instituições semelhantes.

Tabela 22 – Perfil dos Pais da EFA de Riacho de Santana: participação na sociedade civil

PARTICIPAÇÃO EM ASSOCIAÇÕES OU COOPERATIVAS	
PARTICIPAM DE ALGUMA ASSOCIAÇÃO OU COOPERATIVA	4
JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA ASSOCIAÇÃO OU COOPERATIVA	2
NUNCA PARTICIPOU DE ASSOCIAÇÃO OU COOPERATIVA	1
TIPOS DE ASSOCIAÇÕES DAS QUAIS PARTICIPAM/PARTICIPARAM	
DE PRODUTORES	3
AECOFABA	2
ESCOLA	1
COMUNITÁRIA	1
NÃO INDICOU	1
MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPA	
PAI	3
FILHO	1
CARGOS OCUPADOS	
MEMBRO	4
PRESIDENTE	1
TESOUREIRO	1
NÃO MENCIONOU	1
PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL DE SUAS COMUNIDADES	
PARTICIPAM DE ALGUMA INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL	7
NUNCA PARTICIPOU DE NENHUMA INSTITUIÇÃO OU GRUPO DA SOCIEDADE CIVIL	0
TIPO DE INSTITUIÇÕES OU GRUPOS DOS QUAIS PARTICIPAM/PARTICIPARAM	
AMIGOS DA RÁDIO	2
SINDICATO	3
DIRETORIA DA COMUNIDADE	3
PASTORAL DA CRIANÇA	2
MEMBRO DA FAMÍLIA QUE PARTICIPA	
MÃE	4
PAI	5
CARGOS OCUPADOS	
MEMBRO	3
VOLUNTÁRIA	2
CONSELHO FISCAL	2
DIRETORIA	1
ANIMADOR	1
SECRETÁRIA	1

5.1.6 Perfil dos ex-alunos visitados

Foram entrevistados quatro ex-alunos na Bahia. Um formado há 11 anos, dois formados há quatro anos e outro formado há um ano. Três são produtores rurais e moram em

sua propriedade. Dois deles junto com seus pais. Dentre estes, um é também professor de matemática na escola de ensino fundamental da comunidade. O quarto ex-aluno trabalha para a diocese de Rui Barbosa com a formação de agricultores através de projetos em comunidades rurais e mora num município rural.

Depois de formados os quatro se dedicaram a pelo menos um tipo de formação. O professor optou pelo magistério e atualmente faz faculdade de pedagogia. O recém formado já fez um curso sobre cooperativismo com o intuito de se dedicar melhor à associação de apicultores da qual foi eleito secretário. Os outros dois, formados há quatro anos fizeram cursos técnicos variados (caprinocultura, apicultura, vacinação, todos aplicados a atividades de suas propriedades) e de gerenciamento, convivência com o semiárido, educação do campo, políticas públicas e “relações de gênero”. Não obtive informações quanto à implementação do aprendizado destes na vida dos ex-alunos.

Os quatro ex-alunos participam ativamente de pelo menos duas instituições da sociedade civil. Um deles é secretário da associação de apicultores, coordena o grupo de jovens de sua comunidade e é tesoureiro do conselho da comunidade. Outros dois fundaram e exerceram vários cargos diferentes na associação de produtores de sua comunidade. Um deles está atualmente lutando pela formação da central de associações de produtores de Riacho de Santana, enquanto o outro é também do conselho fiscal da associação de pais da EFA do ensino fundamental. O quarto é secretário de um órgão de apoio aos produtores rurais chamado FUMAC, além de ter sido da associação de produtores de sua comunidade durante vários anos.

A renda mensal dos ex-alunos varia entre um e quatro salários mínimos. O aluno de maior renda é o que tem o emprego na diocese. Os outros contabilizam a renda familiar, composta por aposentadoria de um pai e trabalhos esporádicos de costureira e pedreiro dos pais de outro aluno. A renda *per capita* mensal está em torno de R\$120,00 (pouco mais que



meio salário mínimo). O aluno que também é professor ganha 1,8 salários por mês, que se calculado como renda *per capita* é de R\$180,00 (próximo a um salário mínimo). Os gastos mensais dessas famílias gira em torno de meio a um salário mínimo.

As propriedades dos ex-alunos produtores rurais têm de 25 a 30 hectares, ocupadas em sua totalidade por lavouras e pastagens naturais e plantadas. Mesmo a propriedade que tem uma área grande (quase 50% de terras inaproveitáveis de serra), é aproveitada para o pastoreio das cabras. Apenas uma delas conserva cinco hectares de mata natural.

As atividades implantadas são:

CRIAÇÕES	LAVOURAS
☐ APICULTURA	☐ ARROZ
☐ BOVINOCULTURA DE CORTE E DE LEITE	☐ FEIJÃO
☐ CAPRINOCULTURA	☐ LEUCENA
☐ GALINHAS	☐ MILHO
☐ OVINOCULTURA	☐ PALMA
☐ SUINOCULTURA	☐ SORGO

Quadro 6 – Perfil dos Ex-alunos da EFA de Riacho de Sanatan: atividades produtivas nas propriedades

Destas atividades, as consideradas mais rentáveis são apicultura, caprinocultura, bovinocultura e suinocultura.

Apenas um dos ex-alunos já teve acesso a crédito (Banco do Nordeste) em parceria com a associação de produtores para compra de animais e equipamento de silagem e formação de uma represa que não funciona como deveria (reservatório de água para as propriedades) por erros na parte de projeção de engenharia.

Quando precisam de apoio, informações ou ajuda em seu trabalho, os produtores buscam os monitores da escola, outros técnicos e instituições locais de apoio ao produtor rural.

Apenas um dos três produtores usa ferramentas de gerenciamento (faz planejamento antecipado de produção e anota custos e gastos). Quanto às decisões, elas são tomadas em conjunto por todas as famílias, de acordo com as condições da propriedade, com as decisões feitas na associação e com as estações do ano.

Todos os ex-alunos mantêm uma ligação com as EFAs, seja de ensino fundamental ou de ensino médio. Um é da associação de pais da EFA do ensino fundamental, outro está fazendo o curso de graduação oferecido pela AECOFABA e faz uma mobilização contínua de alunos de sua comunidade para entrarem na EFA. O terceiro está sempre em contato participando dos cursos promovidos pela AECOFABA e freqüentando a escola para troca de idéias com alunos e monitores. O quarto, mesmo sem morar na mesma comunidade, trabalha com seis EFAs através da diocese e substitui os monitores das EFAs quando estes estão no curso de graduação da AECOFABA.

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

- ☐ orgulho de ter sido aluno da EFA e manter o compromisso com a comunidade e com a família trabalhando e estando no meio da família
- ☐ ter conhecido pessoas e lugares diferentes ao trabalhar nas comunidades rurais, podendo também contribuir para dar melhores condições de vida às pessoas
- ☐ ter feito trabalhos sociais com agência de desenvolvimento solidário, ter fundado uma cooperativa de crédito rural, estar vendo que sua luta está dando resultados, ter sido escolhido para representar jovens no sindicato e estar conseguindo ajudar as pessoas a acreditarem na pessoa da escola agrícola
- ☐ quando faço trabalho comunitário através da associação e igreja e vejo tanta gente sofrendo, acredito que o jeito de mudar é esse.

Em relação ao seu futuro, os ex-alunos manifestam o desejo de aprofundar seu envolvimento com suas comunidades rurais. Três deles expressam o desejo de permanecer na roça. O que faz faculdade indica querer terminá-la e outro quer cursar agronomia ou zootecnia. Algo que um dos alunos mencionou foi a vontade de resgatar os valores e riquezas locais. Como caminhos para chegar a esse futuro desejado, eles mencionam os seguintes:

- ❑ Para ajudar suas comunidades: fazer trabalho de base, conscientizar as pessoas dando exemplos, procurando alternativas, falando e praticando pois quando aparecem os resultados as pessoas se convencem.
- ❑ Para melhorar propriedade rural: conseguir apoio financeiro e parceiras para investimento em projetos na propriedade, principalmente na ampliação daqueles que já estão dando certo (caprinocultura) e buscar emprego na área rural para subsidiar os investimentos na propriedade
- ❑ Para entrar na faculdade: conversar com empregador para viabilizar possibilidade de estudos

5.1.7 Dados sobre a aplicação da pedagogia da alternância na escola

Nesta parte que segue, o tema da aplicação da pedagogia da alternância será apresentado sob quatro perspectivas diferentes e então serão apresentadas as observações de aulas e práticas de campo:

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



□ A perspectiva dos alunos

Ao fazer o grupo focal com os alunos, tive a preocupação de focalizar três assuntos principais: o processo de aprendizado dos alunos, o uso dos instrumentos da pedagogia da alternância, e as mudanças e resultados alcançados com a aplicação da pedagogia da alternância. Observei que ao responder às perguntas feitas sobre cada um destes assuntos, os alunos sempre se referiam a três aspectos diferentes: a influência das características individuais; a influência das características dos monitores e da escola, e a influência dos processos pedagógicos no aprendizado. Essas categorias serão diferenciadas no texto abaixo.

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

Para tentar identificar como os alunos aprendem nessa escola, dividi os participantes em grupo aos quais fiz duas perguntas: “como vocês mais aprendem?”; “Como vocês menos aprendem?”. Dei aos grupos um tempo para trabalharem junto e então eles apresentaram suas conclusões para os outros, intermediadas por perguntas de complementação feitas por mim.

Em relação ao uso das ferramentas da pedagogia, há que se dizer que, assim como os monitores, os alunos dessa escola conhecem a pedagogia da alternância em todos os seus elementos, mais e melhor do que em todas as outras escolas visitadas. Justamente por esse fato, sua visão crítica sobre a aplicação da pedagogia foi maior, com noções muito claras e ilustradas sobre o efeito do uso ou da falta das ferramentas da pedagogia no processo de aprendizado deles e de suas famílias.

Os alunos consideram que os monitores são grandes conhecedores da pedagogia da alternância, apesar das dificuldades que encontram em aplicá-las. Por outro lado, indicam que



o fato dos professores do núcleo comum (que não são monitores) não conhecerem a pedagogia da alternância não interfere sobre seu aprendizado:

Como é a compreensão dos professores sobre a pedagogia da alternância?

Eles vêm como professor que dá aula e não tem envolvimento com a alternância.

Mas isso não faz diferença pra vocês?

Faz, principalmente o agrônomo que deveria acompanhar a gente porque nosso curso é técnico. As outras matérias não faz muita diferença saber ou não sobre alternância.

Como resposta comum à maioria dos grupos à pergunta de como mais aprendem, foram citadas:

- ☐ As aulas teóricas (principalmente das disciplinas técnicas)
- ☐ O diálogo entre alunos
- ☐ As pesquisas
- ☐ Os estágios
- ☐ Cursos

Como resposta à pergunta de como os alunos menos aprendem, foram citadas:

- ☐ Visita de monitores às propriedades
- ☐ Tarefas de manutenção
- ☐ Caderno da realidade

Um terceiro grupo de modos de aprendizado que deixei separado são aqueles em que houve controvérsia por um único fator: os alunos consideram que aprendem muito através dessas ferramentas, mas elas têm sido mal ou pouco aplicadas. São elas:

- ☐ Serões
- ☐ Prática de campo

- ❑ Aulas práticas
- ❑ Plano de Estudo (PE)
- ❑ Viagens de estudo
- ❑ A alternância entre casa e escola

Perspectiva dos alunos: como mais aprendem

As aulas teóricas são consideradas pelos alunos a maior fonte de conhecimento. Segundo eles, o aprendizado nas aulas depende de dois fatores principais: um bom monitor e o interesse do aluno em participar ativamente das aulas. O bom monitor é aquele que se expressa bem, que prepara as aulas, que “dá oportunidade pro aluno falar, tira as dúvidas dos alunos”.

Como vocês mais aprendem?

Nós pusemos aqui ‘participando das aulas’. Quando você participa das aulas, você tem uma grande facilidade de aprender. Se tem um aluno que não consegue prestar atenção na aula, não consegue participar da aula, geralmente ele pouco aprende.

Nas aulas: porque o maior tempo que a gente passa na escola fica em sala de aula e o que nós sabemos hoje é graças a isso.

Então se vocês estivessem numa escola tradicional daria na mesma?

Na parte teórica mesmo, é as aulas. Tem todo esse outro lado aqui da prática. Talvez outra escola também não teria aula técnica.

A diferença entre essa e as outras escolas são as matérias a mais, são as matérias mais técnicas, irrigação, culturas, topografia...

Então quando vocês estão falando de aprender na sala de aula estão falando dessas matérias ou de português, história, psicologia?

Todas as matérias.

Como é que essas matérias ajudam vocês? Porque elas são importantes pra vocês?

Porque, primeiro, para a gente se expressar nas matérias técnicas, a gente precisa do português, que a gente fala muita coisa errada, então isso ajuda.

E pra gente se relacionar uns com os outros, a gente está também usando a psicologia, como a gente deve reagir, que a gente deve ser mais calmo...

Na história mesmo a gente aprende a história de uma planta, estuda história de uma região...

Na matemática também a grande importância pra gente aqui porque nós como técnicos a gente tá sempre precisando da matemática, porque a gente

precisa fazer o cálculo de irrigação, um controle de quanto vai gastar numa propriedade ou não, adubação. A gente tem um trabalho hoje que é a caixa d'água que é uma técnica nova. Então isso é mais divulgado pela escola família e os alunos literalmente exercem essa profissão. Então esse é um trabalho que exige só matemática para poder trabalhar.

Quais as matérias que vocês mais usam no dia a dia de vocês?

Matemática, português, zootecnia, agricultura e administração.

Com que monitores aprendem mais?

Às vezes tem monitores que se expressam melhor, que tem uma forma de fazer com que a gente entenda mais fácil. E aquele outro que já mais científico, se torna mais difícil.

Dá um exemplo do que é um monitor que se expressa melhor na opinião de vocês.

Vem um monitor aí na frente, por exemplo, que começa a falar um assunto de biologia, só que tem palavras que ele pode trazer para o nosso entendimento e ele não consegue, ele só sabe o científico do que ele aprendeu, coisas que nós jamais vamos entender. E tem professor não, que ele traz a coisa mais simples, pega uma palavra simples, aí fica mais fácil a aprendizagem.

Ajuda muito tanto para o aluno aprender saber o que ele está mostrando pro aluno e esse ponto aí eu acho que é importante.

Não é não saber, é que às vezes ele aprendeu de uma forma e ele acha que aquilo é fácil dele repassar para o aluno. Talvez para o aluno não é fácil entender nesse vocabulário dele.

Quando tem uma aula bem preparada: quando o monitor já vem preparado para dar a aula, não é uma coisa provisória.

Como sabem que monitor está improvisando?

Quando você faz uma pergunta e ele não consegue responder.

Ele não tem uma programação de aula, ele chega, dá um negócio, não tem uma continuidade. Pergunta: vocês querem ver que assunto hoje?

Normalmente ele tem um motivo pra sair, que ele não acha tão errado, mas de uma certa forma atrapalha, aí chega na sala e diz: "hoje nós vamos assistir uma fita sobre tal assunto, depois a gente vê."

Como vocês menos aprendem?

Com pouca participação nas aulas: depende do aluno, mas depende também de quem é o monitor que está na sala, se ele tem abertura e do interesse do aluno.

Quando [aluno] tem desinteresse de buscar outros conhecimentos: não depende da escola.

[Com] o monitor que não prepara a aula, chega aí e improvisa. [...]

Com professores que não estão qualificados pra dar aula: se ele fosse pro campo trabalhar em cima da matéria dele ele se sairia bem, agora pra passar o conteúdo em sala de aula, ele não é capaz. Não conseguem atingir o aluno, não consegue passar o conteúdo.

Uma característica também é quando o monitor mata aula com conversa fiada. Chega na sala e começa a conversar e falar da vida dos outros e pega prosa de todas as regiões só pra mostrar que está conhecedor de toda a região e isso e aquilo, vai falando da vida de um, de outro, acaba a aula e o conteúdo que trouxe pra dar não deu.

Às vezes vai fazer visita na casa do aluno, chega aqui e coloca no sentido dela, sem considerar a realidade dos outros.

Os alunos indicaram aprender mais com os monitores que preparam melhor suas aulas. Ao perguntar como identificam um professor preparado para dar aula, os alunos mencionaram a continuidade entre um assunto e outro entre as aulas, a preparação de material e o conhecimento técnico aliado à abertura para conversar e a capacidade de se expressar melhor.

Ainda em relação aos monitores, os alunos disseram não ter uma noção clara daquilo que devem aprender sobre cada disciplina a cada ano, algo que, segundo eles, também compromete seu aprendizado. Outro dos grandes empecilhos ao aprendizado de qualidade são as várias aulas vagas (por falta ou inexistência de professor ou monitor), consideradas um “desperdício de tempo”. Na semana em que estive na escola, presenciei pelo menos três destas aulas vagas com essa turma. Indicaram ainda que as várias funções dos monitores em muitos momentos atrapalha. Um exemplo dado foi a aula da monitora que é diretora, durante a qual ela atendeu o telefone duas vezes e saiu de sala mais uma.

Como vocês menos aprendem?

Falta de monitor: alunos ficam na sala sem vontade às vezes de estar estudando aquilo que o professor iria dar.

Teve professor que já faltou de 30 a 40% das aulas porque estava trabalhando em campanha política. Monitor que tem outro cargo também tem que sair pra resolver outra coisa, atender uma visita, aí atrapalha. Fica difícil do aluno acompanhar, acaba perdendo muito.

Outro elemento muito valorizado, mencionado em diversas ocasiões é a iniciativa pessoal de fazer pesquisa, a exemplo do uso da biblioteca para se pesquisar sobre assuntos desconhecidos. Segundo os alunos, dos 15 dias em que permanecem na escola, eles freqüentam a biblioteca em média sete vezes. Outra fonte de informação relevante são os materiais aproveitados dos estágios, atividade que motiva muito para a pesquisa na busca de uma boa performance.

Como vocês mais aprendem?

A gente colocou da maneira que a gente mais aprende, entre elas a primeira é fazendo pesquisa, porque a gente fazer pesquisa é uma maneira da gente buscar conhecimentos novos e uma maneira que seja atualizada.

Como fazem pesquisa?

Na maioria das vezes, em estágios se recomenda fazer pesquisas e muitas vezes os monitores ensinam a gente a relacionar a uma cultura que a gente quer aprender sobre ela, a gente busca.

Explique mais sobre a pesquisa no estágio.

Se eu vou fazer um estágio sobre aquela cultura, até a própria propriedade tem uns livros que falam sobre ela, então você pesquisa, você tem o conhecimento na prática na propriedade, você tem a pesquisa no papel. Normalmente, se o estagiário foi estagiar na fazenda de gado, faz ela durante o estágio.

Também nem só pra estágio, mas também pra criar maior conhecimento sobre o estágio. Vamos até uma fonte para que nos forneça a informação necessária para o nosso dia a dia.

Na criação de abelha, antes disso eu fiz uma pesquisa. Quando a gente vai aplicar uma nova tecnologia, a gente pesquisa pra poder aplicar.

Onde mais faz pesquisa?

Na biblioteca. Em horário livre. O monitor passa um assunto pra gente aprender aquele assunto novo que nós ainda não aprendemos. Aí ele fala pra gente pesquisar aquele assunto pra ver em sala de aula.

Aí quando quer aprender sobre um assunto vai lá e pesquisa.

Quantas vezes fazem isso numa sessão (15 dias em casa e 15 na escola)?

Depende do aluno e da matéria. No caso do assunto... é muito relativo. Tem sessões que eu não vou lá, mas, no entanto, na alternância eu aproveito e faço [aluno que não volta pra casa]. Outros preferem dedicar mais no período que está aqui porque quando estiver na alternância não tem tempo. Já eu não tenho tempo quando estou aqui porque no horário livre eu corto cabelo, estudo música.

Num mês, quantas vezes usam a biblioteca?

No máximo: 10 dias, e no mínimo cinco dias no mês todo.

A valorização dessa iniciativa individual observada na pesquisa, repete-se nos horários livres da escola, usados para se estudar mais. Efetivamente, algo que me chamou atenção durante minha estadia na escola foi o fato de muitos alunos usarem seu tempo livre dedicando-se aos estudos ou conversando com os monitores após a aula, sem aquela pressa característica de deixar o tempo de estudar confinado à duração das aulas.

Como vocês mais aprendem?

Estudando nos horários de folga; quando a pessoa fala estudar, fala de ir na biblioteca, pegar um livro de agricultura, de história. Mas se você chegar

aqui na sala e tem um colega que tem uma revista, pegou uma revista, cinco minutos que você lê ela ali já é uma forma de estar aprendendo mais.

Essa responsabilidade pelo aprendizado que os alunos atribuem a si próprios não significa necessariamente que eles cumpram com todas as suas obrigações sem qualquer falha. Nem todas as tarefas pedidas pelos professores de aulas que observei foram realizadas pelos alunos dentro do prazo estipulado. Por outro lado, nas observações das aulas (principalmente as de conteúdo técnico), fica muito fácil de ver a constante interação entre alunos e monitores: os alunos comentam sobre suas experiências, dão palpites aos colegas sobre como fazer as coisas, fazem muitas perguntas aos monitores. Faz parte dessa relação a tranquilidade dos monitores em deixar os alunos sozinhos em classe, ou fazendo trabalhos em grupo quando solicitado, algo que pode ser um indicador de que a responsabilidade é delegada aos alunos com facilidade.

O “diálogo” foi um dos termos mais utilizados nessa parte do grupo focal para indicar os meios mais eficientes de aprender. Ele está presente na troca de idéias entre alunos durante os tempos livres e refeições, na relação com os monitores e com pessoas qualificadas que visitam a escola e, principalmente na convivência intensa entre todos, alunos e monitores. Foi mencionado também o diálogo com a comunidade:

Outra forma de aprender comum aqui é o diálogo entre os alunos. Porque às vezes um aluno entende de um assunto e outro não. Então é uma forma de um ajudar o outro. Por exemplo, nas aulas em grupo acontece muito isso. Eu que tenho dificuldade em matemática procuro um aluno que está entendendo no horário livre, aí fica fácil.

No momento que você encontra um colega, pode ser até na alternância, no meio do período que está em casa, já encontra e já bate um papo e já passa uma experiência e uma idéia que viu para o outro. Quando encontra aqui no primeiro dia da sessão, tem aquela alegria de abraçar o colega, fazer aquele carinho com ele e isso tudo com certeza ajuda.

Diálogo com pessoas mais informadas, mais qualificadas. Quando chega uma pessoa que gostam de conversar (ex. Geraldo [monitor veterinário]), estou querendo saber uma coisa, eu vou recorrer a ele, que é uma pessoa informada, converso com ele, tem muitos monitores que passam [conhecimentos, informações] também.



Outro dia estava na minha alternância, chegou um senhor lá que me procurou, me chamou, fui lá atender: 'nós estamos com um projeto aí para criar bode e eu queria que você desse uma palestra pra gente.' Aí eu fiquei assim, 'como vou dar uma palestra?' Aí pensei e disse: 'tudo bem, marca o dia.' Ele marcou o dia e eu fiquei pensando cá comigo, 'será que eu vou conseguir?'. Eu tinha tido um curso e fiz a palestra, me saí super bem, falei, no fim da palestra o pessoal falou que foi beleza, 'quero que você volte mais vezes'. Pra mim é muito importante. Quando um aluno aprende aqui depois ele é convidado a passar na sua comunidade, ele vai lá e passa com o maior carinho, isso é uma forma de aprendizagem muito grande.

O que vocês aprendem com isso?

O diálogo com as pessoas; quando você está fazendo uma palestra, uma pessoa tímida, que não consegue falar, se você é convidado a dar uma palestra você tem que se expressar. Aí você aprende como se expressar.

[sobre a escola]

Quando o aluno erra, aí eles falam o aluno errou, tem que fazer isso, cumprir aquilo, mas se você for reclamar a questão da escola, aí eles não recebem essa reclamação, fica por isso mesmo. O aluno erra é punido, a escola erra, mas não tem punição nem nada. Não admite o erro.

Vocês têm espaço pra troca, por exemplo, esse tipo de reclamação?

Tem assim, com alguns monitores que ouvem muito o aluno. Agora se você chamar a equipe, não tem.

Na segunda feira tem a reunião de monitores toda quinzena. Deveria também ter uma reunião entre os monitores e um de cada turma.

Na colocação em comum vocês não tem oportunidade de falar essas coisas?

Quando a gente fala é considerado como rebelde, então essas coisas desestimulam qualquer um.

[é dado um exemplo sobre aula de direção de tratores que alunos queriam, mas escola considerou que 'técnico não precisa ser tratorista', mas se tem o trator, porque não ensinar?].

A nossa turma aqui é considerada a pedra no sapato, porque acho que você só veio na nossa turma por uma exigência sua, aqui já veio outras visitas que foi desviado da nossa turma e justamente por isso, porque nós temos essa coragem de falar a realidade. Nossa turma sempre foi problemática. Agora talvez você entenda porque a gente não quer concluir [festa de formatura], por causa de todas essas rivalidades, todas essas rebeldias, como eles falam. Então na realidade nossa turma é que mais cobra. Eu sou o que mais cobra, sou o mais marcado aqui dentro, então tudo isso acarreta as dificuldades. Então digamos que talvez a gente esteja exagerando a nossa realidade. Mas talvez você vai ver os dois lados e poder comparar.

Em relação aos instrumentos da pedagogia, os considerados mais valiosos para o aprendizado dos alunos são os estágios. Segundo eles, os estágios permitem uma continuidade da teoria, a experimentação de coisas novas, oportunidades de desenvolver novas aptidões e de ter outros tipos de vivência. Dentre os 26 alunos presentes em classe, cinco já haviam cumprido mais do que as 300 horas necessárias e 14 ainda não havia cumprido o mínimo

necessário para se formar, sendo que o ano estava por terminar dali a três meses. Segundo eles, há pouca informação sobre estágios e poucas vagas. A escola tem parcerias com diversos órgãos ligados ao desenvolvimento de projetos rurais no semi-árido que buscam os alunos das EFAs para fazerem estágios. Estágios mais comuns são nesses projetos.

Como vocês mais aprendem?

Estágios: no ano são 300 horas nos quatro anos, o que a escola exige, mas a gente às vezes a gente quer fazer mais.

Quanto já fizeram mais que 300 horas?

5

Quanto têm menos?

14

Os estágios se dividem em três áreas. Social, técnico e metodológico, em escolas, em projetos ou meios sociais (sindicatos, assentamentos). A escolha vai da aptidão de cada um, o que cada um gosta mais ou o que acha mais fácil. Às vezes quer estagiar numa área, por exemplo, de bovinocultura e não consegue, você acaba indo para o sindicato porque é o que está na cidade, você tem mais facilidade, dá condições adequadas.

Outro elemento considerado eficiente meio de aprendizagem pelos alunos são os cursos, encontros e seminários divulgados pela escola, por serem valiosos para ampliar o conhecimento de assuntos considerados relevantes, principalmente as inovações tecnológicas. Exemplos de cursos oferecidos por órgãos locais e divulgados pela escola, dos quais 16 alunos participaram foram de: apicultura, inseminação artificial, ovinocultura, gerenciamento, associativismo, gestão e produção de leite.

Encontros aqui seriam por exemplo um seminário, de fruticultura, de bovino de corte. Você vai nesse seminário onde tem palestras, exposição...mas tem que participar.

Quanto foram nesses quatro anos?

Foi um só aqui pela escola. Individualmente, uns dois ou três.

Cursos: tivemos na escola um curso sobre apicultura, fora daqui também houve outros.

Quanto nos últimos quatro anos?

Quatro: inseminação, apicultura, caprinocultura e gerenciamento.

As associações da comunidade, sindicato e escola que vão atrás.

Perspectivas dos alunos: como menos aprendem



As visitas dos monitores às famílias foram consideradas uma das grandes falhas da aplicação da pedagogia nessa EFA. Segundo os alunos, naquele ano não havia sido feita nenhuma visita às famílias dos alunos. Nos quatro anos em que estiveram na escola, dos cinco alunos que moram naquele município, apenas um foi visitado. Os alunos consideram que “já que a escola optou por abranger tudo [o estado todo], devia ser sua obrigação fazer as visitas”. Eles dizem que o ensino fundamental consegue fazer essa ligação com a família de forma muito mais efetiva.

Também tem o seguinte, a propriedade da escola. Quando se faz a visita do monitor na casa do aluno, o objetivo dele é ver a propriedade do aluno, ver o quê que o aluno faz, coloca, como está o desenvolvimento da propriedade do aluno. Mas se o aluno vê a propriedade da escola toda desorganizada, sem desenvolvimento nenhum, que espelho que o aluno vai mostrar para a comunidade? Não tem. Então o aluno só tem teoria, mas prática não tem, ele não tem a confiança se aquilo vai dar certo na comunidade dele.

As visitas às famílias são o grande elo entre a escola e a família dos alunos. Os alunos indicam compreender as dificuldades encontradas para integrar essa ferramenta ao ensino médio, principalmente devido às distâncias entre a escola e as propriedades dos alunos. Mas, segundo os alunos, se os monitores “se dedicassem, dava pra fazer melhor” porque eles “conhecem bem, mas não fazem bem”; o fato dos monitores não conhecerem as famílias e as propriedades dificulta a implementação de mudanças, além de faltar com o acompanhamento dos projetos profissionais. Dos 28 alunos em sala, apenas seis têm projetos encaminhados. Seis conseguiram financiamento para os seus e todos os outros ainda não implementaram os seus (estando a apenas 3 meses de concluir sua formação).

Acho que são bem conhecedores disso. Assim, na teoria, agora na prática primeiro porque o segundo grau é mais difícil. Tem aluno de várias distâncias e aí dificulta um pouco. Se se dedicassem mais, dava pra fazer melhor. Eles conhecem bem, mas não faz bem.

O monitor ele tem que ver os dois lados do aluno. O aluno volta pra casa, ele[monitor] quer o seguinte: ‘ah, mas você não estudou em casa’. Estudei, mas também tenho que trabalhar. Eu não posso, já que eu tiro 15 dias pra somente estudar, os 15 dias que estou em casa eu tenho que trabalhar. Ele não vê esse lado. Não conhece a realidade do aluno.

Como vocês menos aprendem?

Visitas dos monitores: porque não há.

Quem já recebeu visita esse ano?
(Ninguém.)

E nos últimos quatro anos?

5 pessoas dentre 29 [três a mais presentes nesta] receberam 1 visita nos últimos 4 anos.

Se a escola atende todo o município é porque ela teria que ter as condições de visitar a casa de todos.

Visita de monitores, no caso a gente já teve, mas foi lá não passar nada, mas ver o que a gente tinha feito, coisa e tal e foi uma sozinha também.

Visita de monitores: só tem no papel.

O projeto profissional do jovem é um instrumento da pedagogia que começa a ser trabalhado a partir do quarto ano e tem como objetivo ajudar os alunos a implantar algo novo em sua propriedade. Esse instrumento foi muito pouco mencionado pelos alunos. Pelo que os alunos colocam, essa é uma ferramenta que tem sido difícil de ser usada pela escola. Os resultados de projetos implantados é irrisório considerando-se que ele deveria ter um papel fundamental na formação dos alunos não só como técnicos, mas também como administradores de uma propriedade rural. Dos 26 alunos em sala, apenas um deu início à implantação de seu projeto. A dificuldade de visita às famílias por parte dos monitores pode ser uma causa provável, mas pelas observações de aulas e práticas de campo todos na escola tem muita dificuldade de inserir o projeto de vida do aluno no processo pedagógico. Tampouco há qualquer referencial teórico sobre o qual se baseia essa ferramenta essencial à administração. A alegação de que a falta de capital para investimento justifica a ausência do projeto denota essa compreensão errônea do papel do projeto na formação dos alunos.

Eu acho esse projeto um pouco abstrato porque nós temos o nosso conhecimento, mas não temos a visão de que uma pessoa de nível superior tem sobre o assunto. Então eu acho que se o papel da escola é visitar a casa dos alunos e nós estamos aqui há quatro anos e principalmente as casas de longe não foram visitadas [...], acompanhar esse aluno nesse projeto, afinal o projeto é só pra nota, é um negócio abstrato, só fica mesmo no papel. Então não vê a realidade do aluno, não vê com ele o mercado, essas coisas que eu acho que é fundamental para que um projeto tenha sucesso. Eu acho que isso é uma coisa que os monitores, se não eles fizerem esse papel, então alguém que pudesse acompanhar os alunos na casa. Se é um projeto de vida pro aluno, deveria ter um acompanhamento não só na sala de aula, no papel, mas também na realidade, na propriedade, ajudar esse aluno que com certeza vai

sentir falta. Eu acho que poderia ser um projeto iniciado não no primeiro, mas talvez no final do segundo, início do terceiro, para que quando ele saísse no quarto ano ele já tivesse uma base sobre isso aí. Experimentar é sempre difícil, mas ele já tava com a base dada pela escola pra quando ele saísse daqui continuar esse projeto.

Quando vocês saem daqui tem que ter esse projeto?

Não, só no papel. Praticamente é só pra nota. Nós temos que sair daqui sabendo fazer um projeto, elaborar um projeto, tal, aí eles pegam assim, um projeto de vida, aquilo que você quer fazer, mas isso não me ajuda a sair daqui com uma base pra eu sustentar a minha propriedade, não, é um pouco abstrato.

Porque vocês não tem feito isso na propriedade de vocês?

Porque faltou orientação de alguém lá que possa acompanhar do jeito que nós. Porque é o seguinte, quando vai alguém do Banco do Nordeste para fazer financiamento, eles chegam lá, juntam um grupo de trabalhadores rurais e falam sobre associação, legalização e tal dia começa a sair o dinheiro. Não prepara: você que quer criar gado, quero, sua propriedade tem aptidão, tem, você sabe lidar com gado, o que você vai fazer pra produzir os derivados?

Só não entendo uma coisa, se você estão falando tudo isso, o que está impedindo você de fazer o projeto?

Falta de dinheiro, de capital.

Só concluindo, aí o que acontece? Muitas pessoas pegam esse financiamento e por não ter essa capacidade de gerenciamento, não ter condições de levar esse projeto adiante, não consegue pagar o banco e cada dia mais ficando difícil você conseguir financiamento e também prejudicando aqueles que não fizeram. Porque um vizinho ali fez, tomo pau...

Vamos falar da realidade dos que estão aqui: quantos já pediram financiamento?

(Seis).

Uma atividade considerada sem importância para a aprendizagem são as atividades de manutenção da escola (varrer, limpar, lavar louça, etc.).

Como vocês menos aprendem?

Nas manutenções, porque aqui a gente fala manutenção essas tarefas que vão pela manhã que não tem nada prática, é simplesmente limpeza, coisas assim, coisas que a gente já sabe como fazer.

A manutenção, as tarefas de manutenção: é uma coisa, por exemplo, fazer limpeza, dormitório, sala de aula, que é coisa que a gente já sabe, então não tem muita importância na nossa aprendizagem. É importante pra fazer, mas pra aprendizagem não é tanto.

Manutenção: é uma coisa rotineira, você faz todo dia.

De que outros jeitos a escola tem ajudado vocês na relação com a família?

Também tem o pensamento machista porque geralmente, principalmente no meio rural, tem aquela cultura de que é a mulher quem lava o prato e limpa a



casa e na escola quebra um pouco isso porque o aluno passa a fazer as tarefas diárias, limpar sala de aula, tal e com certeza isso também ajuda na família. A troca de experiência tem também os PE com esses temas e vai quebrando um pouco essa diferença de machismo.

Da um exemplo. de plano de estudo que trabalha isso?

A família.

Conversa com aluna que está fazendo a limpeza do chão em uma dependência da escola durante o período da manutenção:

No que a limpeza ajuda o seu aprendizado?

Ajuda muito, pois a partir desse trabalho aqui prático você pode levar para os seus colegas o tino da limpeza e também para sua casa, seus familiares, higiene faz parte de tudo nessa vida, né?

Conversa com aluno que está fazendo a limpeza do chão em uma dependência da escola durante o período da manutenção:

O que você aprende fazendo limpeza?

Limpeza em geral, pra a gente ficar mais elegante dentro do prédio, da sala, estuda com mais interesse.

Como assim?

O estudo com a sala limpa, você tem mais um interesse porque com a sala suja atrapalha. Sempre ajudei em casa.

Por mais que os alunos indiquem consumir seu tempo de aprendizagem, as tarefas de manutenção funcionam como aglutinador de pessoas obrigadas a trabalhar num sistema cooperativo em que há troca de serviços e troca de funções constantes. Notou-se que o exercício diário dessas funções contribui diretamente para o exercício de trabalho em equipe, visão do outro, diálogo, responsabilidade, ampliando a consciência da importância de fazer algo pelo coletivo, isso não há dúvida. Os alunos indicam por exemplo, o rompimento da prática machista com a obrigatoriedade de fazer tarefas que antes consideravam “coisa de mulher” e a conseqüente mudança em casa de seu comportamento, também indicado pelas famílias. Não há, pelo que notei, um processamento consciente desses elementos, algo que contribuiria muito para que se trouxesse para o consciente elementos do *habitus* dos alunos, ajudando no processo que Bourdieu chama de análise reflexiva. (O que nos leva a uma questão extremamente importante quando se pensa na pedagogia da alternância: 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 esse grande trunfo da pedagogia da alternância, como visto nesta escola? Essas são perguntas que procurarei responder com o caso do Rio de Janeiro, onde ainda não há nenhuma das duas coisas).

As folhas de observação (perguntas elaboradas pelos monitores para complementarem conteúdos tidos como importantes) foram consideradas de pouca importância para alavancar o aprendizado dos alunos. Foram mencionadas apenas uma vez, assim como o caderno da realidade. Este foi definido como “aquela organização que você tem numa pasta com as respostas dos PEs, é um documento”. O aluno disse que por ter tudo arquivado, pode recorrer às informações quando precisar. No entanto, ao serem perguntados quantos já tinham usado o caderno da realidade com este fim, apenas um aluno respondeu:

Eu usei, mas sabe pra quê? Eu fiz uma ilustração muito bonita e aí eles pediram para mandar para a UNEFAB pra ver se pode ser usada na agenda.

□ A perspectiva dos alunos: o potencial de algumas ferramentas

Aqui estão descritas as atividades que os alunos consideram de muito potencial para o seu aprendizado e que têm sido pouco ou mal aproveitadas.

A alternância entre a casa e a escola, *modus operandi* da pedagogia, é altamente valorizada pelos alunos por duas razões principais: cria a possibilidade constante de troca de experiências entre eles e as famílias, eles e a comunidade, e entre eles próprios a cada vez que retornam para a escola, o que lhes dá oportunidade de fazer o ensino médio sem deixar a família e a propriedade. Para as famílias, a alternância é o único meio de manter os filhos estudando, tanto porque o custeio dessa educação é acessível, quanto porque permite que os filhos continuem ajudando a trabalhar na propriedade.

Os alunos que moram longe e não têm condições de retornar para sua propriedade fazem alternância na propriedade de colegas e dizem achar muito importante essa oportunidade de conhecer melhor a experiência dos outros.



Os alunos compreendem a importância da variação entre teoria e prática como o processo através do qual se acumula conhecimento, mas para alguns a prática em casa, por não trazer inovações ou por não deixar tempo para estudar, não é vista como um espaço de aprendizagem na mesma medida em que as outras formas de aprendizado.

Como vocês mais aprendem?

Alternância: porque aqui a gente aprende na teoria, na sala de aula aqui e lá a gente vai passar isso pra propriedade para fazer na prática. E aí fora, quando a gente tá na alternância, principalmente os que vão pra casa toda alternância, lá eles vêem coisas novas na comunidade, sempre onde anda, aí aprende também com isso.

O que ajuda vocês a aprenderem mais durante a alternância?

Trocar experiência quando eu venho eu trago alguma coisa de lá, quando eu volto, eu levo alguma coisa daqui.

Até mesmo o meu caso, que não tenho alternância fixa, então a cada alternância eu estou na casa de algum colega, isso também ajuda bastante porque eu tô em Jacaraci, depois na outra alternância estou a 500 km de distância de onde eu tava antes. Então, quer dizer, muitas coisas são diferentes que a gente tá assimilando.

Porque a gente divide o tempo pra estudo e trabalho e então às vezes quando a gente trabalha mais do que tem dedicado tempo aos cursos. Nós trabalhamos para nos manter aqui, nosso estudo, não deixa de pai e mãe ajudar, mas nós mesmos temos que trabalhar mais para conseguir a nossa instrução. Então às vezes com esse tempo que a gente precisa trabalhar, que a gente poderia ter para estudar mais, pesquisar mais, a gente tem que trabalhar mais.

E como o trabalho em casa ajuda no aprendizado de vocês?

No meu caso, eu acho que esse trabalho em casa não ajuda porque o que eu faço lá é pra ajudar o meu pai, ajudo ele, não é um trabalho técnico.

A gente colocou também aqui como 'não aprende', a alternância, porque deveria ser um período da gente aprender muito, mas como dedica sempre ao trabalho e às vezes eu levo um trabalho pra fazer em casa, chega lá eu tenho dificuldade, talvez eu não consiga fazer sozinha e não tem com quem eu tirar aquela dúvida. Então era uma coisa de eu ter feito em casa que eu acabo trazendo de volta pra escola pra chegar aqui e fazer. Então os trabalhos práticos que a gente faz lá eu já sei também, então eu não considero alternância que nós três do grupo, aprendemos coisas novas na alternância.

O plano de estudo está entre as ferramentas consideradas mais importantes para o aprendizado dos alunos. Realizado com o intuito de fazer a integração entre a alternância em casa e na família, o plano de estudo teria que ser realizado todas as vezes em que o aluno

volta para sua propriedade. Esta turma diz ter feito três planos de estudo no último ano (teriam que ser nove).

O fato de ter que elaborar questões que são levadas para a comunidade os ajuda a fazer a relação do passado com o presente, conhecer a comunidade e começar a interagir com ela. No entanto, 13 alunos indicaram ter dificuldades em fazer o plano de estudo em sua comunidade porque os temas já foram esgotados pelas turmas anteriores, fazendo com que as pessoas já não tenham mais interesse em participar quando chamadas. Também foi dito que alguns dos temas são pouco interessantes; “esporte” foi um dos exemplos considerados desinteressantes por ter pouca relevância para eles e para a comunidade.

Como vocês mais aprendem?

Plano de estudo: no momento que nós paramos para elaborar as questões, nós levamos depois na sequência para a comunidade. Na comunidade vai ter uma interação minha com as demais pessoas da comunidade e esse diálogo que eu vou ter vai ser um diálogo de forma transformadora, porque eu vou levar um pouco do meu conhecimento e vou passar um pouco do deles. No momento que esse conhecimento se juntam vai acontecer a realização de alguma coisa prática.

Eu faço um PE sobre o papel da horticultura e eu levo pra comunidade, eu chego lá e conto pra eles o modo de plantar, o modo de adubar. Se eles não sabem fazer um composto orgânico eu vou e falo pra eles. Aí eles começam a fazer e tem um resultado.

É uma troca de conhecimento também porque através da síntese você sabe como está a situação de determinado problema lá na comunidade de Roberto que mora a tantos km de minha comunidade, então quando chega aqui, a síntese geral de todas as regiões, a gente vai ficar sabendo o que está se passando nas outras regiões diferentes da nossa. E cada lugar é uma realidade. E aqui vai ter acesso a essas diversas coisas que estão se passando.

Como é essa síntese?

Traz as respostas, leva as perguntas, faz lá com a comunidade e coloca em comum essas respostas quando volta com o PE, no início da sessão a gente faz isso.

Quantos PE têm sido feitos?

Três por ano.

E quem elabora as perguntas?

A gente. Tem a sessão da folha de observação, que não é um PE, mas funciona no mesmo esquema e as perguntas são feitas pelos monitores. O seguimento é a mesma coisa que o PE.

Do PE o que não foi falado é que sempre nos PEs vai uma pergunta relacionando o passado com agora. Aí sempre você fica sabendo como era antes, por exemplo, no PE sobre alimentação dos animais, como era

alimentação e antigamente não existia esse negócio de silagem, feno, essas coisas. Então você sempre fica sabendo como viveu nossos avós e tal.

Como vocês menos aprendem?

Plano de estudo: não achamos os temas interessantes, virou rotina, ou seja, no primeiro grau teria um grande sentido, cada quinzena você leva um e aí você vem, discute. O que está acontecendo hoje é que você leva um PE daqui, chega lá, convida o pessoal, o pessoal não vai mais porque geralmente já formou um aluno que estudou, tal 'ah, vou lá sempre ouvir a mesma coisa', lá não vai, o aluno também não convida, responde sozinho e aí acaba sendo uma coisa que a escola faz, exige do aluno, mas não acompanha, então o aluno não faz, faz só pela nota, tanto a escola como o aluno.

Dá um exemplo de temas que não são interessantes?

Esporte.

Pra todo mundo a comunidade fica ressabiada de ter mais um aluno perguntando a mesma coisa?

Não.

Quantos encontram resistência na comunidade porque o PE é sempre igual? (13).

Eu acho que o PE é um instrumento que ajudará, mas precisa uma inovação, precisa haver alguma mudança, precisamos buscar uma mudança na forma de como ele vai poder ajudar.

Talvez vir com a idéia do tema da comunidade.

Sempre é o mesmo tema. Quem já foi dos outros anos, já levou as mesmas perguntas.

As viagens de estudo são consideradas essenciais para o contato dos alunos com realidades e oportunidades diferentes da zona rural, mas têm sido poucas, segundo eles. No último ano eles haviam feito apenas duas, a um projeto de recuperação de um rio e à propriedade de um ex-aluno. Segundo a escola, a dificuldade para se fazer viagens de estudo regulares está no custo de transporte.

Aulas práticas, aulas em que se "põe a mão na massa", são consideradas pelos alunos como uma das formas mais interessantes e verdadeiras de se aprender. Também acham, porém, que há poucas aulas práticas e que elas poderiam "ter mais tecnologia". No último ano foram apenas três. Um exemplo presenciado foi a construção de uma caixa de captação de água da chuva. Os alunos indicam que o uso de maquinários (tipo trator), poderia constituir uma aula prática importante, mas não tem acesso a eles.

A escola coloca que um técnico não deve aprender a trabalhar máquinas agrícolas. Porque? Ah, porque tratorista o proprietário tem que ter. Mas se você vai adquirir dentro de uma associação, vai precisar, você não deveria saber isso?

As aulas práticas são aquelas que quase não tem, praticamente a gente não tem.

Quando a gente, por exemplo, estuda sobre irrigação, ou sobre a cultura da banana, aí vai ter uma área cultivada, ou a gente visita projeto e lá vai ter ele, vai explicar na prática o que está cultivando, então olha a variedade, condução, vê doença, na parte de zootecnia, vai lá, faz uma castração a gente olhando, cada um fazendo num animal. Então isso com certeza é isso que a gente chama de prática.

Quantas têm normalmente?

Já teve, mas não tem tido quase nada. Agora geralmente não tem.

Como vocês mais aprendem?

Nós colocamos também, que foi muito questionado, as aulas práticas [...] Então nós quase não tivemos aulas práticas, mas as que tivemos, aprendemos.

Quantas tiveram no último ano?

Umas quatro.

Teve também aula prática da construção da caixa, sempre falava que na sala só fazia ver os cálculos, mas eu mesmo nunca tinha visto como montar a caixa, então lá ficou sabendo tanto na teoria como na prática.

Um assunto que vem à tona juntamente com esse das aulas práticas é o fato dos alunos considerarem a escola muito distante do modelo de tecnologia que eles esperam de uma escola agrícola que pretende ser iniciadora de desenvolvimento rural. Nas práticas feitas no período da tarde esse tema apareceu diversas vezes. Os alunos consideram as práticas na propriedade da escola como uma grande oportunidade de aprender, desde que elas sejam inovadoras e os coloquem diante de desafios diferentes daqueles enfrentados em casa. Para os alunos que coordenam as atividades no campo, o aprendizado é ainda maior porque são eles os responsáveis por dividir as tarefas, decidir sobre a produção e se responsabilizar pelos resultados. A integração entre prática e teoria nas atividades práticas de campo, pelo que foi observado, não são planejadas. Elas acontecem e tampouco são resgatadas em sala de aula. Ainda assim a prática de campo parece contribuir muito para a fixação de conhecimentos e eventualmente a aquisição da experiência necessária para duplicar a experiência na

propriedade. Embora, como já tenha sido dito numa citação sobre a visita à família, o fato da escola não ser uma referência tecnológica ou mesmo não ter uma boa imagem de propriedade rural, dificulta para que os alunos se espelhem como exemplo a ser seguido. Abaixo estão citações coletadas no grupo focal e na observação de trabalho de campo.

Como vocês menos aprendem?

Na prática na propriedade deveria ter um agrônomo que é monitor, não professor que dá uma aula e vai embora, deveria estar na propriedade acompanhado a gente nesse período das 15:30 às 17:00. Porque aí se tivesse uma propriedade organizada com irrigação, com diversas culturas, com estudo de pragas e doenças, pra chegar aqui e falar sobre tal praga, chegar lá e mostrar, explicar o ataque, o controle. Nós não temos essa pessoa para dar essas explicações porque visualizando a gente aprende bem mais do que só chegar aí e ter uma aula teórica.

E então o que aprendem no trabalho prático?

As condições não favorecem.

Por exemplo, meu pai, que não tem nenhum conhecimento nem aprendizagem, tem assim, com a vida, mas sala de aula nada, se ele chegar aqui e olhar diz, aqui está totalmente de forma errada, molhando ainda daquele jeito... mas no ponto que a gente está hoje na EFA aqui não devia ser assim, está totalmente atrasado.

[...] A mim confiaram o cargo de plantar maracujá o ano passado. Eu dei o máximo de mim, até muitas pessoas falaram, deixa de ser besta, não faz isso não, e eu fiz e me decepcionou pelo seguinte: chegou uma doença e atacou o maracujá eles não procuraram reforço porque eu não sabia controlar, não tinha agrônomo aqui, não procuraram fora, perdemos quase todo o plantio e esse ano foi todo destruído. É como eu disse, não tem um planejamento e acaba tirando o interesse do aluno e acaba deixando o aluno um pouco desanimado, porque se tivesse um planejamento para cada ano... Mas aqui não, faz uma coisa esse ano, chega ano que vem, destrói isso. Agora plantamos maracujá lá em cima, o gado entrou, comeu tudo. É uma coisa bagunçada. Não tem um planejamento assim certo e acaba desestimulando o aluno.

Eu descobri isso essa semana, tava com uma ex-aluna e aí ela contou um caso que houve uma grande mobilização há quatro anos atrás de uns alunos, houve até rifa para conseguir dinheiro, pra produzir mudas, pra comprar mudas. E aí diz que fez uma área de manga, plantou vários pés de mangueira e aí o gado entrou dentro e comeu, só sobrou uma. Então, você vê como é difícil, então essa coisa não é nova, está faltando algo.

Conversa com monitor encarregado por uma das atividades de prática de campo.

Como funciona a integração entre prática e teoria nessa atividade?

Tem matéria que você tá vendo alimentação dos animais, você começa com composição dos alimentos, classificação dos alimentos, aí aqui é aquela parte de alimento fibroso, a parte de silagem. Às vezes não coincide uma matéria com a prática, porque silagem depende do material que você vai plantar, ele vai ficar pronto sempre no mês de fevereiro, março, no início das aulas.



Então aqui, por exemplo, os alunos estão fazendo o silo sem ter visto nada ainda da parte teórica. Aí vai ver a parte teórica na sala de aula.

Como você faz a parte prática? Dá alguma coisa teórica ou fica mais na prática mesmo, deixa a teórica pra sala de aula?

Silo, por exemplo, você vê na parte de zootecnia. Quando você está estudando a parte de alimentação vê a parte de alimentos concentrados, classificação, por esse lado, como faz a silagem, como se calcula o silo, consumo, custo, tudo isso está na matéria. Aqui não, aqui praticamente só está usando já o silo.

Pergunta para alunos: o que viram da parte teórica do silo?

Plantio, como fazer.

Das coisas práticas que vocês fizeram até agora, o que mais ajudou? Que vocês acham que mais aprenderam?

Calcular o volume da silagem, quantas toneladas pesa.

Das coisas que você aprendeu na silagem você usa para outra matéria?

Matemática, a parte de volume, como calcular a quantidade do silo.

Conversa com aluna.

O papel do professor aqui é orientar os alunos. Ele é responsável, cada monitor é responsável por uma parte, então ele tem que orientar os alunos e aumentar a produção.

E agora que vocês estão trabalhando sozinhos vocês já sabem o que tem que fazer?

Sei, porque em cada tarefa tem um aluno responsável, aí ele passa pra gente o que a gente deve fazer no dia.

Conversa com aluno responsável pela horta

Como é seu trabalho?

Meu trabalho é coordenar todo o acompanhamento aqui da horta, que tem um monitor responsável e nem sempre ele está disponível aqui todos os dias. Então ele passa o necessário que é pra mim fazer aqui e eu fico coordenando os trabalhos aqui da horta.

E aí como é que você sabe o que tem que fazer?

Aí eu já sei o que tem que fazer aqui, inclusive na couve está aplicando defensivo contra pulgão, que ataca muito a couve: água sanitária, 200ml em 10 litros de água.

Mas como você sabe o que tem que fazer? Que ano você está?

4o. Ano. Eu já sei mais ou menos o que consome aqui.

Mas quem te explicou tudo isso? Porque você é coordenador aqui?

A equipe de monitores achou por bem eu aqui, aluno já do quarto ano, eu também já gosto da área de horticultura e eles me nomearam para trabalhar aqui.

Quanto tempo você fica de coordenador?

Eu fiquei esse ano, o ano todo. Aí eu já sei mais ou menos quantos canteiros têm que ser preparados por sessão, para dar conta, para não faltar verdura. A verdura é pro consumo próprio aqui da escola.

E você como coordenador acha que aprende mais do que os outros?

Não, acho que não, depende de cada pessoa, do esforço, da boa vontade, se a pessoa tiver interesse ele aprende a mesma coisa, não tem diferença nenhuma.

Conta um pouco também do seu aprendizado como coordenador e como aluno fazendo a parte prática, que coisas você aprende.

A única coisa é que como coordenador você tem uma responsabilidade a mais aqui na horta, você coordenar aqui é uma experiência a mais pra você. Chega o tempo assim de você ter uma responsabilidade com algum trabalho, você já tem aquela experiência de ser responsável, de administrar um grupo.

Como você aprendeu isso?

Através de experiência de viver em grupo e também de algumas explicações do monitor de como deve ser feito e eu também vou criando alguma forma de melhorar.

E como aluno, o que você tem aprendido nessa parte prática?

Como plantar, os tratos culturais, como devem ser preparados os canteiros, espaçamento, tudo, tipo de irrigação, apesar de não ser sofisticada, tá dando pra levar. O mal daqui também é a água salgada que não ajuda bastante. [...] [fala sobre as plantas e a água salgada].

Como o que você aprende aqui te ajuda lá dentro em sala de aula?

Ajuda por exemplo quando tem uma doença, uma cultura que não está desenvolvendo a gente vai lá, faz pergunta para ele [monitor], já tem condições de fazer na prática, isso é melhor pra gente porque a gente já aprende mesmo, não esquece mais.

Prática de manutenção do jardim.

O que você está aprendendo com isso?

Aprendendo a ajudar as plantas a sobreviver, plantar, adubar, molhar.

Da parte prática que você fez, qual você mais gostou até hoje?

Esse aqui é só o trabalho para manter a escola.

E você não aprende muita coisa com ele?

Não porque isso aqui a gente sempre faz em casa, não tem coisa diferente, então o que a gente faz em casa, faz aqui também.

Mas você não faz coisa lá na horta, no resto?

Faz, mas em casa também a gente faz a horta e é a mesma coisa, a atividade de casa desenvolve aqui também, é uma continuidade daqui pra casa.

Tem coisa que você aprende aqui que leva pra casa?

Tem. Antes lá fazia os canteiros de forma diferente. Você cavava e colocava um pau ao lado. Agora não, agora eu uso o método ensinado aqui.

Conversa com outra aluna que limpa o jardim.

Aqui [esta atividade] ajuda muito o jardim, a compactação, e mesmo a escorificação, a molha, a irrigação, tudo é de muita importância para o jardim.

Desde quando está nessa atividade?

Durante os três anos eu pegava tarefa aqui como os outros. Nesse quarto ano aí a monitora me colocou como responsável para mim organizar o que vai plantar, como cuidar e determinar as tarefas para as outras colegas.

E o que está achando disso?

Muito bom. Às vezes encontra dificuldades porque muitos alunos, por você ser colega, não querem, não que eu quero dar ordem, mas como atender, achando que é impor moral isso, toda essas confusõeszinhas, mas muito legal. *O que você aprendeu a fazer diferente? Na coordenação, na relação com os outros, na parte técnica...*

Pra tudo é importante você aprender, você aprende muito para a vida, para o futuro. É difícil, dá pra perceber que é muito difícil a vida dos monitores e dá pra você ir aprendendo com isso, observar mais e valorizar mais os monitores, o trabalho deles, que não é fácil, eu reconheço isso.

Aluno plantando acerola.

Conta um pouco da sua prática de campo.

Cada semana eu tenho um trabalho diferente. Tem um monitor responsável da área. Agora cada quinzena tem um aluno responsável para molhar e cuidar. Não só molhar, fazer coroamento, poda.

Dos trabalhos que você fez, quais que você está gostando mais?

Todos trabalhos eu gosto de fazer: molhar, fazer o coroamento, adubar.

E com qual tem aprendido mais?

Em todos eu aprendi. Coroamento, adubação. Eu aprendi mesmo a poda, tive uma oportunidade de trabalhar com poda.

Qual das atividades mais gostou do que fez o ano todo?

As atividades práticas da propriedade, trabalhar na horta, aqui nas frutíferas, nas bananeiras (trabalhei umas três quinzenas).

Qual que mais te ensinou coisa?

Conservação de solo: adubação, coroamento, plantio.

Que mais que você aprende nessas aulas práticas que você acha que é legal?

No meu caso mesmo, que eu trabalho na roça, é cuidar do solo e dos animais, fazer descórnea, fazer parto no gado, tudo isso. E cuidar do animal em geral, da propriedade em geral, fazer planejamento.

Aonde que você aprende a fazer planejamento?

Aqui na escola. Na sala de aula.

Do que aprende aqui, o que leva pra sala de aula?

Não aqui, faz a teoria na sala de aula e vem ver na prática. Primeiro a gente vê na sala de aula, na teoria, depois o monitor entrega pra prática na propriedade.

Aluno cuidando das bananas explica o que está fazendo.

Tem irrigação, apesar do problema da água salgada e também não tenho o material adequado, falta água, então não pode estar molhando todo dia e também ter as duas turmas. Então eu pedi pra ser responsável dessa área, porque tinha feito um estágio aí queria pôr em prática, mas na verdade não consegui porque esse plantio não foi feito dentro das técnicas, foi feito, mas depois ficou um pouco abandonado no período das férias aí não está dentro da técnica correta, tentei melhorar aos poucos. Tô conseguindo aos poucos, no caso fazer o controle de mudas [...]

O que tem aprendido na parte prática?

Aqui a gente vê, quando surge alguma dúvida a gente pergunta ao técnico, a outra pessoa que tem mais conhecimento na área, por ex. alguma doença [explica sobre o caso da banana].

O que mais aprende?

Faz todo o manejo. Aqui no caso, deveria ter mais o acompanhamento do monitor responsável pela propriedade. Por exemplo, se eu fosse uma pessoa irresponsável eu poderia deixar a desejar e eu não sei se não deixo, porque eu não tenho ninguém pegando no meu pé e geralmente aluno é aquela coisa,

né, nunca faz como deve. Então se tivesse o agrônomo que inclusive é uma questão muito complicada que a gente tá tendo na nossa escola, a falta de um agrônomo monitor para o aluno poder consultar, fazer pergunta das dúvidas que surgem. Sempre a escola tenta contratar, mas às vezes não dá certo. Ano passado mesmo chegou um agrônomo na visão dos alunos muito bom na área técnica, mas pra visão da escola não foi bom, criou uma certa divergência entre o agrônomo e a diretoria da escola e aí ele acabou saindo. Chegou novo com uma idéia diferente, não foi aceita, aí saiu. Mas para os alunos era um ótimo agrônomo e aí fica nessa dificuldade de arrumar uma pessoa que ajude.

Aluno molhando o jardim:

Há quanto tempo está nessa função?

Na função há 15 dias.

Qual das práticas que fez mais gostou até hoje?

Todas.

Com qual mais aprendeu?

Todas também. Mais aprendi na horta, melhor para investir, no caso fiz uma horta com meu pai, a gente vende na feira, pro consumo da família também. Lá é orgânica, que nem aqui.

E do que mais gostou de todas que já fez?

A horta, no jardim, no viveiro e na limpeza do prédio.

O que aprendeu com essas coisas?

Plantação de cultura.

Os serões foram considerados interessantes por darem oportunidade de conhecer outros assuntos (tipo transgênicos, higiene bucal, fruticultura, política), mas os alunos consideraram a frequência irregular um fato negativo. Teoricamente, os serões são atividades noturnas que deveriam ser realizadas regularmente no período em que os alunos estão na escola.

Como vocês mais aprendem?

Outra coisa aqui é a participação nos serões. Na maioria das vezes nos serões a gente aprende coisa que a gente não conhecia. Por exemplo, transgênicos, dado por professores ou um convidado, higiene do gado. Mas na minha opinião ainda falta muito, deveria ter bem mais, mais palestrantes.

Sobre política, próximo às eleições ele [convidado] falou pra se fazer uma reflexão para ver o candidato que a gente vai eleger, falou dos deputados, quase todos eles conhecidos, estão na reeleição para depois de dar o voto não dizer que não conhecia.

Como vocês menos aprendem?

Serões: porque não é aproveitado como deveria.

Como é e como deveria ser?

Muitas vezes, cada dia tem um professor responsável, que pode falar sobre um tema interessante ou convidar um palestrante mais capacitado em outra área para dar aquele serão ou passar uma fita interessante e depois comentar. E muitas vezes, acontece o seguinte: poucos serões são dados, principalmente por alguns monitores e manda a gente estudar e estudar a gente já tá cansado de estudar o dia todo e chega a noite fica só bagunçando.

São programados oito serões por sessão e acontecem quatro ou cinco. Ultimamente tem substituído por aula porque os monitores estão fazendo faculdade e tem que repor as aulas porque acaba tendo uma quinzena a menos.

Serões: são mal preparados, mal programados, o cara vai pro serão não sabe nem o que vai ter, não tem nem idéia do que ele vai levar dali.

□ A perspectiva dos alunos: a escola

Durante o grupo focal, muitas vezes os alunos fizeram referências à escola como instituição representada por monitores. Uma vez que parte fundamental da pedagogia é a participação ativa dos pais, infere-se por essa afirmação que eles ainda não são percebidos como os “donos da escola”.

Segundo os alunos, a escola os prepara para serem técnicos agrícolas, motivando-os também a permanecer no meio rural. Não especificam com clareza quais as estratégias que contribuem para esse objetivo.

Ao serem perguntados sobre quais os valores da escola, os alunos mencionaram a participação na vida religiosa da comunidade, a união, a solidariedade, a participação em associações e o trabalho em equipe.

Parte religiosa, por exemplo, os alunos têm que participar da missa, tem que se envolver com trabalho da comunidade. Se não for católico também não obriga o aluno a seguir a religião católica. Aí deixa o cara à vontade. Mas ele tem que participar da igreja dele.

Aliados a esses valores passados pela escola está o que foi mais mencionado em todas as conversas com os alunos: responsabilidade, considerada um dos fatores mais importantes para o seu desenvolvimento pessoal, como se confirmou no exercício para identificar as necessidades dos alunos, em que ela aparece repetidamente. A responsabilidade é aprendida, segundo eles, através da delegação de tarefas e papéis exercidos no dia a dia (coordenadores

de turma, responsáveis do dia pela reflexão, coordenadores de biblioteca, além dos coordenadores de trabalho de campo).

Exercício sobre necessidades:

A partir da minha educação eu vou conseguir algo para poder melhorar minha vida e também vai melhorar a vida de alguém. E a partir da minha educação eu vou ter também a responsabilidade, ou melhor, ser responsável. Como que eu vou ser responsável? Cuidando das minhas coisas e das coisas de alguém. Esse alguém pode ser meus pais ou então um patrão. E a partir da educação e da responsabilidade eu vou ter dinheiro, confiança e determinação. Eu tendo educação, sendo responsável, eu vou ter a confiança. E a partir da confiança (em tudo que eu faço) eu vou ser determinado

TER RESPONSABILIDADE: diante de qualquer coisa, de qualquer situação que estiver, devemos ter responsabilidade, cumprir e fazer valer os nossos direitos.

Eu acho que responsabilidades são importantes, porque quando alguém lhe confia alguma coisa, você vai dar o máximo de si para não decepcionar aquela pessoa.

A perspectiva dos alunos sobre a inserção da escola na comunidade é a mesma que a das famílias entrevistadas: a relação tem-se construído através da ajuda do monitor às famílias, através de cursos específicos para as famílias, e da participação da escola na vida comunitária local (eventos, apresentações, etc.).

□ **A perspectiva dos alunos: as mudanças nas famílias e na comunidade**

Nas comunidades onde houve a influência do Padre Aldo, há uma relação mais próxima com a escola, de parceria, na medida em que ela indica o aluno para a escola e espera que ele traga um retorno dessa formação para a comunidade. Para os alunos, essa expectativa em relação ao retorno de sua formação aumenta muito sua responsabilidade perante a comunidade:

A visão que se tem do aluno da escola família: quando o aluno vem pra cá ele já sabe o que o povo pensa dele. Aquele período que o aluno está em casa

ele por si mesmo, ele tenta dar o máximo de si para não decepcionar a comunidade dele porque ele é cobrado.

16 dentre 26 dos alunos se relacionam com sua comunidade através da igreja, 10 através das associações (19 deles dizem ter membros da família associados a alguma instituição), e através de conversas com vizinhos. O plano de estudo é o instrumento pedagógico que proporciona essa integração do aluno com a comunidade. Como produto dessa relação, os alunos indicam que aprendem a se comunicar com os produtores, a se expressar naquilo que sabem fazer. Por sua vez, a comunidade se vê influenciada pelos aprendizados dos alunos.

A gente até tava conversando com um colega nosso que já saiu, e que fala que quando um aluno da escola família saímos para qualquer lugar e vai conversar com as pessoas, com os idosos, a gente tem aquela educação, aquele prazer de conversar, a gente tem argumento para falar alguma coisa, que é o que difere de outras, da maioria das escolas tradicionais. E também a gente vê que aqui, um com o outro mesmo, às vezes quando a gente falta o respeito com o colega é uma coisinha simples, que aqui a gente tá convivendo, tá sendo legal, forma uma brincadeira.

Porque que isso é uma coisa que desenvolve na escola? Como é que aqui desenvolve isso?

Com a apresentação de trabalhos, quando a gente desenvolve o PE. O PE é desenvolvido na nossa comunidade e desde o nosso primeiro ano aqui a gente tá trabalhando lá, tá reunindo o pessoal, aí aquele tempo que você está lá com eles, vai pegando uma experiência, sabendo mais como falar, diferente dum colégio tradicional que não tem esse tipo de trabalho, se reunir com o pessoal da sua comunidade. Acho que eu tenho pouco conhecimento do colégio tradicional, mas não tem, pelo conhecimento que eu tenho até hoje, não existe isso enquanto que a gente aqui tem.

Uma das coisas é a confiança que a família dá pra aquela pessoa que vai na escola. Quando foi implantada lá a caixa de abelha, meu pai foi um dos contra e toda a comunidade que eu conversei falava que “aqueles alunos é tudo doido, por aquele bicho lá mata a gente”. Quer dizer, a gente fazer tanto para a família como para a comunidade, ele pode ver atuando na prática, porque só falar mesmo, não é bom. Mas se você fala e você faz, ele vai dar confiança que qualquer outra coisa que você falar eles vão ouvir e acreditar.

Vocês levam coisas que vocês aprendem aqui para lá [comunidade]?

Levamos, sim. Por exemplo, na criação. Vacinação, por exemplo, depois de quatro anos já sai mais ou menos preparado. Inclusive essa alternância que tenho feito na propriedade de uma senhora lá em Lagunas. Nós estávamos trabalhando com horticultura. Ela quer fazer uma hortinha na casa dela e ela procurou inclusive alunos daqui da escola para poder fazer essa prática lá, porque tem um conhecimento a mais, sabe preparar um canteiro mais legal

para poder a cultura desenvolver melhor, sabe preparar uma muda e transplantar para a área produtiva.

A relação dos alunos com suas famílias são extremamente positivas para a grande maioria, que a define com palavras tais como: diálogo, união, compreensão e carinho. O apoio dado aos filhos, a formação moral e a relação afetiva são os aspectos mais valorizados nessa relação. Essas características trazidas durante um exercício específico para se falar sobre a relação familiar, reaparecem no exercício sobre necessidades e ideal de futuro, nos quais a escola é vista como facilitadora e incentivadora dessa relação.

A família, se você não tiver família você pode conseguir ser feliz, mas é muito mais difícil porque a família é o alicerce, é como se fosse o alicerce da casa, sem família desmorona a casa, sem o alicerce é perigoso a casa cair. Ex. desde quando a gente nasce a gente necessita da mãe, depois para cuidar. E quando a gente não necessita mais dessa família materialmente, por exemplo, da ajuda da mãe, mas na formação, na mente, nos conselhos que a família dá, da educação em si, de mandar para a escola. Depende da família você ir para a escola ou não, porque é seu pai e sua mãe quem faz a educação pra você, dita as regras do que você deve fazer e você desenvolve a sua personalidade na família.

TER FAMÍLIA: a família está acima de qualquer coisa, tanto no momento difícil, que a família está pra ajudar, quanto também quando a gente está às vezes 'pisando na bola', a gente tá saindo do caminho, a família está ali presente para dizer: ó, não é assim, vamos é por aqui.

Para uma grande parcela dos pais, o futuro dos alunos no meio rural como produtores é algo temido em função de sua experiência difícil:

O que nossos pais pensam em relação a nós é o seguinte. Nós pensamos em voltar pra trabalhar na roça e eles não vêem isso como uma boa coisa, não sei se é porque ele lutou a vida toda e conseguiu muito pouco, então eles pensam o seguinte: não, não quero ver meu filho formado trabalhando na enxada não. Quero ver meu filho num emprego bom, de paletó e gravata, exercendo um bom cargo, com um bom salário, poder dar pros filhos dele bem mais do que eu dei.

Isso aí é parecido para a maioria, gente?

É

A primeira coisa que eles falam é o medo. Porque eles acham que sofreram muito e eles querem pra gente uma melhora.

A minha família, meus pais estão fazendo de tudo para que os filhos estejam junto dele na propriedade. Tanto é que dois dos meus irmãos casaram e saíram e hoje, a propriedade é um pouco pequena, mas a luta maior é que no futuro todos fiquem lá.

Os pais da gente falam também muito do exemplo. Eles falam: vocês devem ser como eu fui, ou seja, uma pessoa boa, que não tem vícios, trabalhador

que é digno do seu trabalho, que dê educação aos filhos, que foi uma pessoa digna.

Ao falarem sobre as mudanças que conseguiram implantar em suas propriedades com base no seu aprendizado, os alunos dão exemplos semelhantes aos dados pelas famílias visitadas: a conservação do solo e instituição de novas culturas e criações, com o uso de melhores técnicas.

Os pais não participam do plano de formação montado pela escola. Segundo a pedagogia da alternância, o plano de formação é aquele planejamento feito pela escola que indica como e o quê será trabalhado em cada sessão do ano. Idealmente, as famílias dos alunos teriam que participar da decisão sobre o conteúdo desse plano, para indicar o que elas acham importante que seus filhos aprendam. Interessante que os próprios alunos acham que suas famílias não têm condições de fazer isso:

Quanto as famílias opinam sobre o que elas gostariam que vocês aprendessem?

A nossa família, por não ter informação, não é a mais indicada para dizer o que o aluno deveria aprender.

❑ A perspectiva dos pais

Dentre os sete pais entrevistados, três disseram que no passado participavam muito mais da escola. Duas mães disseram ter o costume de passar na escola para visitar seus filhos. Um dos pais acrescenta que “não tem nada pra eu fazer lá”.

Difícil ir lá, temos faltado com essa obrigação.

No primeiro grau eu ia mais, quase não visito.

Participo em assembléias, mutirão, mas agora não tem mais.

Quando perguntados sobre o que desejam para o futuro de seus filhos, dentre os cinco pais que responderam à pergunta, dois falam sobre o seu desejo de que os filhos permaneçam na roça, de preferência em sua propriedade. Um dos pais prefere que as filhas não voltem para

a zona rural, outro indica que quer emprego para o filho, mesmo que para isso ele tenha que sair pelo mundo. Dois falam sobre o desejo de que os filhos prossigam seus estudos.

Questionei então como a escola tem contribuído para que os filhos alcancem esse futuro desejado pelos pais. Três pais não responderam. Os outros disseram ser: o amparo que a escola dá aos que se esforçam; dois citaram o exemplo dos outros filhos que já conseguiram prosperar e um mencionou a possibilidade de fazer faculdade (curso da AECOFABA, no local da escola).

Nas entrevistas com os pais dos alunos, busquei identificar quais as razões que os levaram a colocar seus filhos para essa escola. Dos sete entrevistados, apenas cinco responderam a essa questão diretamente. O fator mencionado por três dos cinco que responderam é o de “ensinar a trabalhar na roça”, ensinar a trabalhar “com a caneta e a enxada”. Destes, três mencionaram a facilidade de ter uma escola “para o pobre”: uma escola que dá condições às famílias com menores condições econômicas de terem acesso à educação sem precisar arcar com os altos custos de transporte diário da zona rural para a cidade ou de efetivamente ter que ter uma moradia na cidade, mesmo tendo que contribuir com uma taxa mensal para cobrir custos de alimentação, algo que nenhum dos pais sequer mencionou. Muito próximo a esse tema, mencionado por três pais, vem o de manter a proximidade com a família. Um dos pais mencionou a experiência prévia com outros filhos que “passaram pela escola e ficou de um jeito bom”.

Ao falar de suas expectativas com relação à escola, dois não responderam a questão. Os pais esperam ver seus filhos trabalhando por conta própria ou com um emprego; um dos pais acredita ser importante que seu filho possa permanecer na roça como alternativa ao emprego e outro indica preferir que suas filhas saiam do meio rural. Outra expectativa colocada é de que o filho compartilhe com os irmãos e a comunidade aquilo que aprendeu.

Dos sete pais, três se consideram “muito satisfeitos” com a escola pelas seguintes razões: o progresso alcançado pelos seus filhos já formados em função da educação recebida na escola, sem que fosse necessário mudar-se para a cidade; a ajuda financeira que os filhos formados são capazes de dar à família e o fato dos filhos poderem trabalhar para ajudar a pagar os custos de sua educação. Dentre os três pais que se consideram “satisfeitos” com a escola, um indica o fato de seu filho ter sido obrigado a se retirar da escola (portanto, não se considera muito satisfeito); o segundo diz que ainda não viu muita coisa, mas “para o começo, está bom”. O terceiro pai acredita os monitores deveriam estar mais empenhados em promover mais reuniões com as famílias e em colocar os jovens para trabalhar mais junto às comunidades.

Os pontos fortes da escola da escola segundo os seis pais que responderam à essa questão são:

- ☐ Plantio de novas árvores e introdução de novas plantações
- ☐ Os princípios de valorização da família sem a perda da identidade da roça, “aluno aprende a ver o mundo lá fora, mas não perde os seus princípios que são a família”
- ☐ A participação na comunidade, viver em comunidade, avaliar a comunidade (através do plano de estudo)
- ☐ A união com os colegas
- ☐ Ensinar a trabalhar
- ☐ Os jovens gostarem da escola, dos monitores
- ☐ Fixação do homem no campo
- ☐ Trabalho prático
- ☐ Alunos “que vêm de lá [escola], tem mais modos de conversar”

- ☐ Escola dá leitura e trabalho

Os pontos fracos ou a serem melhorados na escola são, segundo cinco dos pais que responderam à questão:

- ☐ A falta de recursos para manutenção da escola, remuneração dos monitores, melhoria da propriedade da escola
- ☐ Ter mais assembléias para “ficar sabendo das coisas, conversar uns com os outros”
- ☐ Hoje ter “menos movimento” [do que na época em que o Padre Aldo estava presente nas comunidades]
- ☐ Alunos tem participado pouco da comunidade, não tem “assumido cargos”.
- ☐ Nunca teve reunião para “a gente saber mais”.

Ao perguntar sobre o aprendizado de seus filhos na escola, procurei saber o quê consideram os maiores aprendizados de seus filhos e como eles mais aprendem. Quatro dos sete pais não souberam dizer como seus filhos mais aprendem na escola. Dentre estes, um indicou que talvez na escola aprenda mais que em casa, porque “aqui trabalha muito”. A resposta de dois outros pais indicaram o quê eles aprendem ao invés de como (a mochar e mexer com gado, trabalho na roça, tricô, crochê e leitura). Apenas um pai indicou que seus filhos aprendem mais na escola através da prática.

Os aprendizados da escola considerados mais importantes segundo os quatro pais que responderam a essa questão foram:

- ☐ A maneira de respeitar, obedecer aos pais e a amizade com a família e com amigos
- ☐ Tudo
- ☐ Gostar das criações, plantas e animais e de fazerem o serviço quando o pai não está



□ As idéias trazidas (composto, horta)

Tentei entender na entrevista como é a relação de troca de aprendizado entre pais e filhos e como ela está acontecendo na escola. Para tanto, perguntei o que os pais estavam ensinando aos filhos e vice-versa. Dois pais não responderam à primeira questão e dois pais não responderam à segunda. Os pais consideram que têm ensinado para seus filhos o seu modo de trabalhar, a parte moral de dar conselhos, não desobedecer, respeitar os outros. Um disse que não consegue ensinar: “se tivesse [ensinamento] eu gostava”. Os filhos, por sua vez, têm ensinado a seus pais “a lei de hoje”, o “modo de labutar”, “tudo” o que eles aprendem na escola (não queimar, horta, plantio de frutíferas, compostagem e modo de plantar e adubar foram os exemplos dados).

Considere importante entrever quais as responsabilidades que os pais atribuem aos filhos na propriedade de modo a tentar perceber quanto de autonomia e de confiança está sendo atribuída aos jovens. Apenas uma família não respondeu a essa pergunta. Cinco das seis famílias indicaram que a responsabilidade dos filhos na propriedade é ajudar a família no trabalho: fazer tapioca, plantar e colher, ajudar na criação, plantar mudas, cozinhar no domingo, molhar as plantas, cuidar da horta. Um dos pais disse que seu filho não tem nenhuma responsabilidade atribuída a ele.

Com relação às visitas às propriedades das famílias, perguntei qual sua frequência e o que achavam delas. Os cinco pais que responderam disseram receber menos de uma visita por ano por família. Três dos pais estavam sendo visitados pela primeira vez no dia em que eu os estava entrevistando. Um dos pais disse que costumava cobrar as visitas dos monitores, “mas quando fui tomar conhecimento, a gente vê que eles não dão conta”.

Finalmente, perguntei aos pais sobre as mudanças observadas em sua família e propriedade como resultado da influência da escola. Apenas um não respondeu a essa questão. Dois disseram ser muito cedo ainda para dizer e os outros quatro falaram sobre:

- ❑ Questões ligadas a plantio, conservação de solo (dois mencionaram)
- ❑ Maior participação na comunidade religiosa (dois mencionaram)
- ❑ Maiores explicações para os pais sobre questões ligadas à propriedade (dois mencionaram)
- ❑ Melhor relação entre a família (três mencionaram)
- ❑ **A perspectiva dos ex-alunos**

Foram entrevistados quatro ex-alunos da Bahia, 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.

Todos os entrevistados mantêm uma relação com as EFAs ou com o movimento da pedagogia da alternância. Dois deles incentivam alunos seus a entrarem na EFA de ensino médio, outro trabalha com seis EFAs através de sua profissão e uma sempre está presente nos cursos e eventos promovidos pela associação. Dois ex-alunos substituem os monitores de EFAs quando estes saem para seu curso de faculdade (em alternância).

Quando perguntados sobre suas maiores satisfações na vida hoje, os quatro entrevistados indicaram, entre outros fatores, a importância que dão ao trabalho que fazem junto às comunidades onde vivem ou com as quais trabalham:

As pessoas têm acreditado no pessoal da escola agrícola.

Quando faço trabalho comunitário através da associação e da igreja, vejo tanta gente sofrendo e vejo que o jeito é esse.

Trabalhar nas comunidades rurais dando melhores condições de vida às pessoas.

Orgulho de ter sido aluno de lá e de ter o compromisso com a comunidade e com a família.

Os planos de futuro desses jovens são: fazer ou terminar a faculdade (dois entrevistados), ficar na propriedade e conseguir a auto-sustentabilidade (dois deles), envolver-

se ainda mais com a comunidade e ajudar a desenvolver a região. Acreditam que os caminhos para esse futuro que querem dependem de seu exemplo, de ajuda financeira para implementação de alternativas (até através de emprego) e um deles indica a necessidade de conversar com seu empregador.

Segundo os ex-alunos, os aprendizados mais importantes que obtiveram na escola foram:

- ☐ Descobrir o potencial da região, seus valores e a consciência de que eles podem ajudar a transformá-la
- ☐ A preparação do indivíduo para conviver com o meio (três mencionaram)
- ☐ Amor às plantas e aos animais através da prática
- ☐ A conservação do meio ambiente através de plantios e criações apropriadas para a região (três mencionaram)
- ☐ Ter aprendido a trabalhar com as pessoas através dos planos de estudo; o fortalecimento do lado social (dois mencionaram)
- ☐ Convivência com pessoas de outros lugares

As formas de aprender que consideraram mais efetivas em seu processo de aprendizagem foram:

- ☐ Aulas
- ☐ Estágios
- ☐ O conjunto de tudo
- ☐ Plano de estudo; o retorno para a comunidade e a integração com as disciplinas (dois mencionaram)
- ☐ A integração entre teoria e prática



❑ Aulas práticas

- ❑ A alternância: não estar tempo integral na escola e fortalecer os laços familiares

Os pontos fortes da escola segundo os ex-alunos foram:

- ❑ A parte técnica e social com uma visão diferenciada
- ❑ Maior conhecimento dos nossos direitos
- ❑ Trabalho em regime de alternância que dá condições ao filho do pequeno produtor de estudar, gera maior conhecimento, “onde o aluno consegue passar para a família o que aprende, consegue levar mudanças para a comunidade” (três mencionaram)
- ❑ Aprender a conviver com o semi-árido
- ❑ Trabalhar com algo que dá retorno

Os pontos considerados fracos da escola, ou a serem melhorados foram:

- ❑ Poucas aulas práticas
- ❑ Poucos exemplos de práticas modernas: escola “fala mais do que pratica”, não usa internet, só se baseia na experiência (mencionado por dois alunos)
- ❑ Dificuldade da água que compromete hortaliças
- ❑ Escola pouco presente na comunidade para acompanhar as mudanças, fazer avaliação e analisar resultados

Coisas que os alunos só aprenderam depois que deixaram a escola:

- ❑ Aperfeiçoar-se tecnicamente (dois mencionaram)
- ❑ Maior convivência com outros lugares e sociedades
- ❑ Maior empenho nos movimentos sociais
- ❑ Sobre a importância das “relações de gênero”

□ A perspectiva dos monitores

O grupo focal com monitores foi o único momento em que pude captar algo sobre suas idéias e opiniões a respeito da aplicação prática da pedagogia da alternância. Mas enquanto com os pais a dificuldade de obter respostas vinha da dificuldade de entender as perguntas ou mesmo de responder a elas em função da pouca compreensão sobre a metodologia, com os monitores a dificuldade foi de conseguir respostas objetivas e concretas, além do discurso pronto sobre a pedagogia da alternância.

Segundo os monitores, 90% dos alunos que vêm para a EFA de Riacho, são de escola família. Uma diferença no perfil de hoje é que o aluno chega muito mais jovem do que antigamente, ainda imaturo. Os pais se interessam em pôr os filhos nessa escola por considerarem a possibilidade deles saírem de lá empregados e sua formação técnica levá-los a um mercado de trabalho mais amplo do que teria o aluno que termina o ensino médio comum.

Perguntei quais os processos utilizados para incluir nas atividades planejadas as necessidades e considerações dos pais, ao que eles me responderam que não há nenhum planejamento com esse fim. Eventualmente, nas assembléias e nos planos de estudo se faz esse resgate. Os monitores não mencionaram a participação dos pais no plano de formação.

Os monitores entendem que essa EFA, particularmente, cuja origem remete à necessidade de formar monitores e líderes locais, ainda concentra muito de seus esforços na formação de lideranças para o trabalho comunitário, já partindo do currículo que inclui a metodologia da EFA. Apesar das necessidades terem mudado e do lado técnico estar sendo mais exigido pelos alunos, as competências trabalhadas, segundo eles, ainda são “mais a parte social talvez, do que a técnica”.

Pelo menos a escola daqui (não são todas as escolas), mas as escolas da AECOFABA, elas começaram com esse objetivo social, de formar lideranças comunitárias, de formar líderes na comunidade, de desenvolver a sua comunidade, de fazer trabalho comunitário, começar na sua comunidade,

como lideranças, futuros políticos, sempre foi isso, trabalhar em associações, em todo tipo de sindicatos e associações comunitária, cooperativas.

E essa necessidade ainda existe?

Não, hoje já mudou, ainda existe porque muitos dos que terminaram o ano passado já foram para escolas, agora hoje está abrindo mais o leque, já tem mais trabalhando como técnico.

Para esses monitores, o objetivo da pedagogia da alternância (PA) é mesmo da formação dada na escola: preparar o aluno para a vida, algo que numa escola convencional é “difícil trabalhar isso, porque você não conhece ele [o aluno].” Outro objetivo mencionado foi o de “resgatar os valores do campo. Mostrar que o homem do campo não é menos importante do que o da cidade”. A PA oportuniza o diálogo com a família e a comunidade, facilita o relacionamento com as pessoas e incentiva a incorporação de coisas novas sem comprometer os valores locais.

Quando perguntei para que tipo de trabalho os alunos estão sendo formados, a resposta dos monitores é que essa preparação para a vida inclui sobreviver em qualquer situação, “porque na comunidade dele ele não tem meio de sobrevivência como técnico agrícola. Mas mesmo tendo o seu emprego, ele não deixa a comunidade. Ele é líder na comunidade, ele é do sindicato, de uma cooperativa, associação, ele ajuda o agricultor em alguma coisa, ele faz a parte social”. Preparar para a vida significa que, além da parte técnica, há uma preocupação em se dar orientações gerais sobre saúde, higiene, convivência, através dos serões, além de criar oportunidades para que eles aprendam, na própria escola, serviços de eletricitista, de encanador: “muitos aqui, se não acharem emprego como técnico, eles aqui mesmo na escola aprenderam a ser eletricitista, encanador, a fazer uma caixa d’água”. Oportunidades de se dedicarem também a ocupações não-agrícolas se concretizam através de estágios em padaria ou comércio, por exemplo.

Ao serem perguntados sobre qual acham que será o futuro desses alunos formados pela escola, os monitores dizem que muitos vão procurar emprego e que apesar de cobrarem muito sua permanência no meio, os pais têm o papel definitivo de incentivadores disso (algo que a maioria não faz por preferir que os filhos não fiquem na zona rural). Os monitores mencionaram também a forte influência da televisão na vontade dos alunos de se distanciar do trabalho agrícola no meio rural.

Hoje não tem mais esse negócio de falar aos alunos do meio rural e aos alunos da cidade, a TV chegou e nivela todo mundo e aí o pessoal não tem a estrutura e quer copiar aquilo, quer fazer aquilo. Aí vem as decepções. [Dão exemplo da festa junina que o aluno dá risada de como é feito na própria comunidade, agora que o valorizado é a festa de uma semana na cidade].

O planejamento de atividades é feito toda primeira segunda-feira da sessão, durante duas horas. O plano padrão que vem da UNEFAB é utilizado para o planejamento das atividades e “cada um usa como bem entende”. Segundo os monitores, sua capacidade de aplicar a pedagogia da alternância conforme a formação obtida se vê limitada em função da quantidade de trabalho que têm, o acúmulo de cargos e a quantidade de alunos: “aqui a gente faz, mas não faz perfeitamente como deveria ser, deixa a desejar”.

Efetivamente, essa escola conta com apenas cinco monitores para 170 alunos, sendo que três desses monitores tem outros cargos na escola e um na AECOFABA. Eles trabalham em média 12 horas por dia, raramente conseguem usufruir seu dia livre e só conseguem descansar se saírem da escola, uma vez que todos moram dentro dela. Segundo eles, “para aplicar a pedagogia da alternância 100% você teria que ter 12 pessoas”. Outra carga onerosa nesse trabalho é a indivisibilidade entre vida pessoal e profissional, marcante no trabalho dessas pessoas:

Como vocês vêem o papel de vocês na formação desse jovem?

O monitor tem um papel importante porque ele está convivendo com o aluno durante quatro anos.



O monitor é também o espelho do aluno, ele é referência do aluno. Muitas vezes influencia até na maneira de falar, de vestir.

Muitas vezes acham também que monitor é um bom emprego...

Como é esse papel de educador?

Eu me vejo nesse papel a todo momento aqui na escola. Porque aqui você não é só educadora na sala de aula.

Não é um papel pra qualquer um. Tem ano que passa um, dois três monitores, não ficam porque ele não se vê aqui dentro.

Porque aqui você vê que não tem vida pra você. Não tem nenhum momento que você fala assim, vou me fechar na minha casa pro aluno não me perturbar, então você tem que olhar até seu traje de dormir, porque a todo momento você tem que levantar. Então eu acho que você é educador aqui a todo momento, não tem hora, não tem dia.

Até na maneira de cuidar de uma casa, a própria higiene pessoal, eu acho que a gente é espelho.

Nessa convivência total com ele, você não deve ser só uma autoridade, você tem que ser muito amigo...

Em relação aos fatores de motivação dos alunos, os monitores dizem ser a expectativa de um futuro profissional melhor e a valorização do trabalho do agricultor. Na escola, apontam o acesso a biblioteca, as oportunidades de aprendizados variados (ajuda em serviços da escola de marceneiro, mecânico, ajudantes na hora de receber o dinheiro da sessão) e principalmente as responsabilidades delegadas aos alunos (coordenar a sessão, a sala, as atividades práticas, a biblioteca, as orações matutinas), como os fatores que mais motivam os alunos no seu processo de aprendizagem. Durante a semana de adaptação feita antes da admissão definitiva dos alunos é assinado um termo de responsabilidade no qual constam todas as normas da escola, e a descrição das responsabilidades de trabalho na escola e com a comunidade.

Dentre os instrumentos da pedagogia da alternância, o plano de estudo (PE) é sem dúvida o instrumento com o qual os monitores mais trabalham. Segundo eles, o plano de estudo ajuda o aluno a ter uma visão sobre o antes e o depois, “o resto [outros instrumentos] é complemento”; ele contribui muito para que o aluno tenha maior facilidade de discorrer sobre os conteúdos técnicos, expor idéias ou falar em público. Do ponto de vista didático, o PE também é mencionado quando se pergunta sobre interdisciplinaridade. É esse instrumento que

permite aos monitores “juntar o que é trazido e ver o que cada um vai fazer na sua disciplina”. Mas isso, ainda segundo eles, acontece no plano ideal. A interdisciplinaridade, segundo eles, não existe, eles nem usam o termo, apesar de reconhecer que o tema do plano de estudo faz isso acontecer, “surge na sala de aula”.

Aqui não funciona até pelo acúmulo de trabalho pro monitor, tem muitas aulas [...] Então às vezes é falta de tempo da gente se reunir porque se a gente ficar muito se reunido, o aluno reivindica aula. O aluno aqui cobra muito de não ter aula vaga, e a gente tem que se reunir nos momentos livres e também não sobra tempo pro monitor, porque a carga é muito grande.”

As aulas expositivas são consideradas fundamentais para se estruturar o conhecimento científico e teórico “e isso tem que ser passado em sala de aula”. Os estágios são vistos como o grande motivador para o aperfeiçoamento técnico e a busca de inovações. Quando perguntados sobre qual a forma que eles consideram que o aluno mais aprende, surge a parte prática que não havia sido mencionada até então.

Quais os instrumentos que consideram mais importantes na formação dos jovens?

Acho que não existe um elemento mais importante que o outro, eles se complementam.

Com qual tem dado mais resultado na prática do dia a dia de vocês?

De aprendizado eu não sei, agora eu acho que para ele ter uma visão do que ele fazia antes e depois, é o plano de estudo, o restante é complemento.

Depois os outros vão complementando o plano de estudo.

O caderno da realidade começa a fazer o registro deles.

Agora, a partir do plano de estudo a coisa vai acontecendo.

As aulas são muito boas. Porque sendo a de técnico, a formação técnica você tem que passar em sala de aula. São fundamentos científicos e teóricos que ele tem que saber. E isso tem que ser passado em sala de aula. Aulas expositivas.

Outra coisa que eu acho que ajuda muito quando o aluno está no final do curso são os estágios.

Os estágios seriam a consolidação daquilo que ele mais aproveitou, que ele achou que é mais importante. E diante de todo período que ele passou ali, ele vai se identificando mais com determinadas áreas. E aí o estágio é a definição daquilo que ele quer mesmo. Por exemplo, aqui na área da escola, eles fizeram o curso de apicultura e estão todos aí querendo fazer estágio e estão buscando. Então a gente percebe que eles se sentiram motivados por aquela área e aí querem se aperfeiçoar e aí acho que o estágio é pra isso.

Qual o jeito que vocês acham que eles [alunos] mais aprendem?

Já foi falado isso. Eles às vezes reclamam da prática, mas a prática fica pra aqueles que se destacam mais, eles aprendem mais.

Pra eles, a concepção de prática é toda hora ter aula lá fora, demonstrar o que está falando em sala. Mas na horta fico observando, aí você vê que tem uns que são curiosos, fazem um monte de perguntas. Você já vê que tem outros que passam por ali que não estão nem aí, ele tá lá fazendo as coisas mas não tem curiosidade de perguntar nada, não passa pela cabeça deles que aquilo é uma prática.

A oportunidade está pra todos, mas parte do aluno. Por isso que eu falo, uns vão mesmo ser técnico e técnico não só da agricultura, da terra, de fazer tudo, de fazer encanação, de fazer caixa d'água.

As dificuldades enfrentadas pelos monitores, além da aplicação dos instrumentos, das conseqüências das influências da televisão e da imaturidade dos alunos, surge da dúvida oriunda de conflitos que os monitores se dizem pouco preparados para lidar. Um exemplo falado foi o da cobrança de trabalhos e horários impostos pela metodologia: “o aluno hoje não quer trabalhar mais, não quer pegar mais na enxada, no machado. A realidade é essa, que ele não pega mais”. Essa resistência os faz questionar “Será que isso é bom? Será que é hora de mudarmos?”.

Outro grande desafio é trabalhar a questão da relação com as famílias quando há alunos vindos de 700, 800 km de distância.

Apesar dessas dificuldades e das poucas oportunidades de trabalhá-las na formação proporcionada pela AECOFABA, os monitores se consideram motivados a trabalhar na escola por estar conseguindo ver mudanças sociais, exemplificadas pelos ex-alunos, hoje vereadores, ou professores de faculdade, e por terem oportunidades de viagens e contatos que lhes são dadas pela relação com a rede da pedagogia da alternância. Alguns desses monitores tiveram oportunidade de viajar para França e Portugal, por exemplo.

Com relação aos resultados obtidos com a educação dessa EFA, os monitores indicam que a grande procura pela escola demonstra sua capacidade de “resgatar os valores do campo”, ajudando na implantação de técnicas para lidar com o semi-árido na adoção de melhorias nas condições de vida das famílias:



E como vocês acham que está sendo o resultado dessa preparação para a vida que vocês estão fazendo?

Dizer que melhorou a vida deles 100%, não melhorou, mas eu não posso dizer tão exatamente, mas J. e M. [monitores] podem lembrar de quando essas escolas não existiam aqui na região e a partir de quando elas começaram a sair os primeiros frutos. Se você passou na comunidade hoje e você tá vendo dificuldade, imagina há 20 anos como era.

Por exemplo, a gente pode perceber a influência aos poucos. Vamos supor, a fossa seca quando iniciou as escolas aqui. Foi iniciado um movimento pelas escolas que desencadeou nas famílias essa motivação. Quem primeiro fez a fossa na comunidade, porque quando a gente começou não existia fossa em lugar nenhum, aí o aluno, além de fazer, motivava outros vizinhos a fazer. Inclusive nós fizemos um curso de higiene e saúde para depois esse curso ele repassar na comunidade. Eu mesmo passei por diversas reuniões que fiz na comunidade para depois, quem se interessasse, absorvesse a idéia, ele teria como incentivo, num primeiro momento, recebia um filtro. Em toca do filtro, ele fazia uma fossa pra ele. Aí depois, hoje a maioria já tem banheiro. Nos últimos três anos eu acho que a parte que mais se notou aqui foi a questão da convivência com o semi-árido, que é a construção de caixa, de silo, de feno, foi a coisa que mais mudou.

A escola aqui, não só pro aluno, mas pra comunidade em geral, ela é exemplo. Vamos supor, para um agricultor, ele sempre segue o exemplo da escola. Por exemplo, na construção de silo. Quem primeiro fez silo foi a escola agrícola, fez o silo dela, serviu de modelo. Até hoje G. [monitor] é procurado para orientar como faz o silo, não só pros pais de alunos, mas até pra comunidade.

Melhoramento na casa, rebocar a casa...

Agora nessa parte de melhoria da casa, porque você acha que isso é uma melhoria provocada pela escola?

Porque a escola trabalha isso, higiene e saúde com o PE. Trabalho existe também aqui.

Como vocês cobram e exigem isso?

Através do plano de estudo, você faz um levantamento. Você faz isso desde o primeiro ano e também nas visitas que se faz à família, acho que a própria família ouviu o filho falar e depois receber uma pessoa na casa, de fora e aí começa. E também o acesso a cidade. Hoje tem estrada, melhorou o transporte, todo mundo hoje vem pra cidade. Então ele olha pra cidade e vê coisas na cidade que ele tem condições de fazer na casa dele também. A energia elétrica, a televisão.

Mas o que isso tem a ver com a escola?

As influências, mas tem porque ele já viu antes. Ele está conferindo agora com a televisão.

A própria escola trabalha isso, qualidade de vida dele, bem estar dele na família.

Hoje tem menos rejeição, hoje o pai, todo mundo aceita.

Porque às vezes ele tinha um gado, mas não tinha uma fossa e tinha muita cabeça de gado. Não tinha uma casa rebocada onde a doença, chagas, podia ter. Ele era pobre mas tinha condições de rebocar e isso foi incentivado pela escola, a valorização do meio dele.

Foi incentivado e foi principalmente cobrado, tem que fazer.

O aluno aqui às vezes, comprava um tênis, mas deixava os dentes estragar. Então a gente trabalha muito essa questão de valorizar mais ele, ele achava que extrair o dente e depois usar uma dentadura é a mesma coisa. As

meninas daqui, quantas vezes não tive que conversar com essas meninas que elas compravam um batom, mas os dentes estavam estragados, “pra que você tá passando o batom se o dente está estragado?”.

Perguntei o que os monitores entendem por desenvolvimento rural e o quanto a escola tem contribuído para ele. As respostas são bastante vagas, indicando apenas um direcionamento geral para uma economia agropecuária auto-sustentável, próxima à de sobrevivência, partindo daquilo que a propriedade tem. Os monitores consideram que a vocação da região é a de pecuária, algo que ainda encontra resistência por uma questão cultural; “as pessoas continuam insistindo na agricultura”.

Teria como sobreviver e viver com dignidade, ter um padrão de vida razoável, isso pra mim seria desenvolvimento rural.

Eu também acho que ter acesso a banco, a comércio, poder negociar...

Ter instrução...

Melhoramento de estradas, escoamento de produção...

A gente trabalha o aluno para ser líder na comunidade pra isso, é pra informar os direitos, a gente trabalha muito os direitos do agricultor...

E quando vocês pensam em desenvolvimento rural vocês pensam em que tipo de economia, que tipo de trabalho?

Tem que trabalhar naquilo que a propriedade pode dar, oferecer a ele uma coisa melhor. Aqui as pessoas dividem muito a sua propriedade em vários plantios e a região aqui não é pra isso, é mais pra criação. E às vezes eles têm uma criação, mas uma criação debilitada, sem assistência nem nada. Por exemplo, cabra, porco, boi, planta milho, feijão e aqui não é pra isso. Acho que o pessoal tem mais trabalhado na parte técnica, ele conviver com a seca. A vocação pra região seria a vocação da pecuária. Só que existe uma questão cultural que as pessoas continuam insistindo na agricultura e isso você só lida com o tempo.

A agricultura que eles devem implantar aqui na região é aquela que vai fornecer silagem, feno, para uma criação.

Então a orientação da escola é mostrando essa conversão que existe na região. O pessoal hoje aqui fica arriscando na agricultura, eles plantam e não tem certeza se vai vingar. É chamada a agricultura de sequeiro. Ao passo que a realidade daqui você pode estar alterando para se conviver coma pecuária. Existem tecnologias, recursos que você pode estar criando. Agora, as coisas tem que ser mudadas lentamente.

Nessa questão da melhoria também não é só uma questão de agricultura. Por exemplo, antigamente e até hoje em muitos lugares tem essa questão da água, mesmo. O pessoal às vezes tem um poço lá, um buraco onde armazena água da chuva e hoje a gente incentiva muito a questão dessas caixas para armazenamento da água. Ai você tem uma água de melhor qualidade, já vai evitar o problema de verminose, questões de doença. E como já foi falado, questão de melhoria da habitação, tudo isso também...

Tudo, até como ele trabalhar calçado, com calça comprida, com chapéu, com manga, pra evitar exposição ao sol, essas coisas todas...

As mudanças na maneira de plantar. Por exemplo, hoje na parte da administração a gente trabalha muito a questão dele contabilizar, pra ele saber qual a atividade que dá lucro, qual a que não dá pra não ficar insistindo naquela que não dá resultado.

E que resultados vocês têm conseguido com isso? Com essas transformações que vocês consideram úteis. Quanto vocês têm conseguido realmente de resultados?

Olha, resultado em números acho que ninguém tem aqui. Agora a visão de que isso funciona, acho que todos já têm.

De que isso o quê?

De que o silo, a convivência com a seca.

Por exemplo, a criação da cabra, que praticamente não tinha e acho que depois de um trabalho com a escola que a cabra é mais pra região, acho que aumentou a caprinocultura...

Se vocês puderem pensar em qual o grande impacto que a escola tem conseguido...

Aumentou a busca de projetos, o aluno entrar em associações para adquirir, para facilitar projetos com o próprio banco...

Mesmo a questão da sobrevivência, várias vezes...

Muitas coisas os alunos tem consciência, mas falta recurso pra ele desenvolver aquilo.

Em relação aos valores trabalhados pela escola, os monitores indicam ser a simplicidade, a honestidade e a responsabilidade, passados através das aulas de filosofia e sociologia, mas muito mais através de conversas e o comportamento do monitor. Em relação ao meio, os valores cultuados pelo exemplo da escola são não queimar e trabalhar com o lixo, separando-o.

□ Observações de aulas e prática de campo

Salas de aula:

Na escola de Riacho de Santana, foram observadas quatro aulas dadas em sala (duas da área técnica e duas disciplinas do núcleo básico), para a mesma turma (quarto ano do ensino médio), no total de sete horas. Acompanhei a prática de campo durante dois dias, durante três horas.



As características mais marcantes em relação ao ambiente de sala de aula foram:

- a tranquilidade com que alunos e professores entram e saem de sala de aula. Em cada aula houve pelo menos uma e no máximo quatro entradas e saídas de alunos ou professores de sala.
- a disposição desorganizada e bastante à vontade de carteiras
- a facilidade de diálogo entre alunos e monitores durante a aula. Alunos sempre perguntam suas dúvidas e também trazem exemplos práticos de sua vivência, mesmo sem serem solicitados. Assuntos diferentes do conteúdo da aula são trazidos e discutidos com tranquilidade.
- 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. Um exemplo disto foi uma aula inteira dedicada à leitura e interpretação de poesias. Os alunos demonstravam uma enorme dificuldade de leitura e ao trabalhar as questões relacionadas a interpretação do texto, conceitos bastante simples eram desconhecidos dos alunos (metáfora, por exemplo), enquanto o exercício exigia análises muito mais complexas. Ao mesmo tempo, durante a leitura, observei vários alunos tomando a iniciativa de abrir o dicionário para verificar termos desconhecidos.

Outro aspecto observado foi da facilidade com que os monitores trocam suas aulas entre si (feito pelo menos duas vezes enquanto estive a observar as aulas), seja para acomodar as ausências ou para terminar conteúdos. Também deixam os alunos com aulas livres pelas mesmas razões, algo que os alunos dizem ser recorrente. Durante minha estadia observei esse processo com essa sala pelo menos uma vez.



No que se refere à forma de trabalho, uma característica marcante é a utilização de trabalhos em grupo: todas as aulas tiveram trabalho em grupo em algum momento e numa em que não parecia planejado, os alunos pediram e foram atendidos. Uma das aulas foi feita parcialmente na biblioteca, onde alunos tiveram que procurar informações sobre a matéria a ser dada (estatística) antes de retornarem à sala de aula. Outra aula observada foi inteiramente dedicada à apresentação de um trabalho na área técnica. Os materiais utilizados nas aulas dadas foram papéis xerocados com exercícios, quadro negro de apoio, livros da biblioteca. Vale notar que os alunos não têm nenhum livro seu que usem de referência. Perguntei se tinham algum livro próprio e disseram que não. Quando precisam de material, utilizam o que tem na biblioteca.

Em nenhuma das aulas assistidas os monitores indicaram qual seria o objetivo ou conteúdo da aula a ser dada. Igualmente, nenhuma das aulas contou com um fechamento. Todas terminaram em função do tempo de aula. Um elemento comum foi a pouca relação feita entre o conteúdo sendo trabalhado e a realidade ou prática de campo dos alunos. Na disciplina de literatura isso foi mais marcante, mas mesmo nas disciplinas técnicas, coube aos alunos fazer espontaneamente a relação do assunto trabalhado com sua experiência. Na aula de matemática, o professor situou o assunto estatística na importância de se entender os gráficos apresentados na televisão sobre as eleições para presidente. Essa foi a aula em que mais se pôde observar a preocupação do monitor de generalizar o que estava sendo apresentado para outras situações. Um exemplo foi o de perguntar a utilidade de certo tipo de gráfico para as atividades relacionadas à agricultura.

A utilização de perguntas como forma de suscitar reflexão dos alunos era, na maioria das vezes, suplantada pelas respostas dos próprios monitores.

Com relação aos conteúdos, viu-se que os alunos tinham muita facilidade em citar e discorrer sobre questões técnicas, falando de sua prática, estendendo o assunto para outras



situações. Mas observou-se nessa sala uma grande dificuldade com leitura, compreensão de cálculos matemáticos que exigiam mais raciocínio (apesar de serem baseados nas operações básicas) e de conceitos e termos mais complexos relacionados aos assuntos trabalhados, indicando uma ausência de “acomodação” (Piaget) de conteúdos que já deveriam ser de conhecimento comum.

Prática de Campo:

A prática de campo feita nas escolas tem como objetivo dar aos alunos a oportunidade de testarem novas formas e técnicas de lidar com o campo. Elas incluem também serviços de manutenção da escola, tanto de prédios como jardins e arredores.

Dentro do que pude observar nas três escolas, a oportunidade do trabalho prático é vista pelos alunos como uma das melhores coisas que a escola tem a oferecer, desde que ofereça desafios de aprendizado. A parte agrícola da escola é considerada bastante limitada, tanto do ponto de vista de inovação tecnológica como de variedade. Os alunos reclamam, por exemplo, que não há diferenças entre a parte produtiva da escola e a de suas propriedades, o que reduz essa atividade à manutenção pura e simples da produção, algo que frustra pelo pouco aprendizado acumulado. Uma exceção cabe ao canteiro de ervas medicinais cuja aluna encarregada comentou sobre o seu enorme aprendizado (autônomo) na utilização das plantas como remédios. Na parte de criações, os alunos se encontram mais motivados pela lida com os animais e pela construção de silos (uma das mudanças mais comentadas nas propriedades). Ainda assim, para os alunos, a escola teria que ser, não apenas ponto de apoio para as famílias, mas a referência tecnológica na região.

O trabalho de campo dá oportunidade aos alunos de coordenarem setores produtivos durante um período de tempo que varia muito, mas chega a ser um ano. Eleitos pelos

monitores de acordo com a afinidade e interesse demonstrado, sua função é distribuir o trabalho entre os outros alunos e tomar as decisões relacionadas às atividades. A rotação dos alunos pelas atividades de campo é mensal.

Cada monitor tem sob sua supervisão uma área do trabalho de campo. Eles são referência para os coordenadores quando estes precisam de ajuda, mas seu papel ativo no processo educacional nessa atividade não parece ir além disso. Durante as observações que fiz, um dos professores ficava encostado ao lado da cerca perto de onde os alunos faziam um silo, outro trabalhava isolado no plantio de mudas, embora próximo aos alunos; uma monitora dava as ordens e supervisionava o trabalho de manutenção dos alunos e os outros dois eu não vi no local das atividades pelas quais eram responsáveis. Os alunos em sua maioria trabalhavam em duplas ou pequenos grupos.

CRIAÇÕES	CULTURAS	MANUTENÇÃO
POCILGA	VIVEIRO DE MUDAS	JARDIM
SILO	HORTA	LIMPEZA DA ESCOLA
CURRAL	CANTEIRO DE PLANTAS MEDICINAIS	
GRANJA (POEDEIRAS, PATOS E GANSOS)	FRUTICULTURA (MARACUJÁ, MANGA, ACEROLA, PINHA, BANANA)	
COELHOIRO		
LAVOURA (MILHO, FEIJÃO)		

Quadro 7 – EFA DE Riacho de Santana: atividades de prática de campo e manutenção

5.2 Análise dos dados do Estudo de Caso 1

5.2.1 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
- ☐ Geração de renda a partir da propriedade rural e para a sustentação das famílias, evitando o êxodo rural
- ☐ Promoção da agricultura familiar, sem especificar qual o conceito em que se baseia
- ☐ A valorização do trabalho do campo (leia-se agropecuária)
- ☐ Aumento de produtividade agropecuária
- ☐ Produção de alimentos
- ☐ Seguir a vocação da região (no caso, caprinocultura)
- ☐ A visão de serviços (tipo pedreiro, eletricista ou comerciante) como refúgios de sobrevivência às dificuldades de geração de renda agrícola
- ☐ Melhorar as condições de trabalho (equipamentos, roupas adequadas, controles gerenciais)
- ☐ Ter condições estruturais de escoamento de produção (estradas)
- ☐ Proteção ao meio ambiente
- ☐ Promoção do associativismo e cooperativismo como meios para se conseguir benefícios e serviços para a população rural



- Melhoria de condições de vida, leia-se o acesso de estruturas de serviços de bem-estar social
- Acesso a informações e conhecimentos, oportunidades de educação

Segundo demonstram os dados, tanto para os monitores, pessoas entrevistadas da associação, como para os alunos, o desenvolvimento rural se faz através de atividades econômicas ligadas à agropecuária e que se desenvolvem exclusivamente nas propriedades rurais de economia familiar. O uso de tecnologia, o aumento de produtividade e a proteção do meio ambiente definem o bom desempenho de uma propriedade familiar. Os resultados positivos da promoção dessas atividades são a permanência dos jovens e suas famílias na zona rural, a geração de renda e a melhoria das condições de vida dos produtores, a sustentabilidade da propriedade (independência de recursos advindos de outras fontes e pagamento de todos os custos de investimento e manutenção da propriedade) e a extensão dos benefícios alcançados a toda comunidade.

Ao afirmar a necessidade dos produtores de buscar a vocação da região para progredirem, sugerindo a concentração de toda produção agropecuária em especializações definidas; ao enfatizar a importância de fixar o homem ao campo e o desenvolvimento de tecnologia para aumento de produtividade e ao considerar o trabalho assalariado complementar como algo necessário para a sobrevivência, mas indesejável do ponto de vista de desenvolvimento rural³², alunos, monitores e líderes da associação da escola estão optando pelo conceito de desenvolvimento rural, sinônimo de uma economia de escala primária

³² O interessante é que efetivamente dentre as 26 famílias dos alunos, 16 dependem de outra renda para viver, 8 delas dependem de outro tipo de trabalho e 8 de aposentadoria. No caso das famílias visitadas, o mesmo acontece: cinco dentre as sete famílias entrevistadas dependem da renda extra para sobreviver, sendo quatro de trabalho. A maioria do trabalho realizado por essas pessoas é de caráter não agrícola. Vale a pena ressaltar esse fato porque ele é analisado por Veiga como sendo algo bastante comum na população rural brasileira, e que ao invés de ser visto como um entrave ao desenvolvimento rural, pode significar “a possibilidade de aumentar a osmose que já existe em parte significativa dos pequenos municípios entre os três setores da economia” (VEIGA, 2001, p. 33).

restrita ao meio rural que reafirma “a infeliz confusão que se faz neste país entre o setor primário da economia e o lado rural do território.” (VEIGA, 2001).

Essa concepção é fruto histórico da idéia de que a economia tem em seu ciclo natural de evolução, estágios definidos de crescimento, confinados a espaços geográficos também definidos:

Para o senso comum, quanto mais produtiva for a agropecuária, melhor deve ser o desenvolvimento local. Foi assim no passado com tanta frequência que faz crer que a regra seja eterna [...] No limite, deve-se até admitir o inverso do senso comum, pois a dominação exclusiva da agricultura pode se transformar no maior vilão do desenvolvimento rural. (VEIGA, 2001, p. 11-12).

A opção por essas estratégias de desenvolvimento rural levam à concentração de esforços na fixação do homem ao campo, à corrida tecnológica para aumentar produtividade, diminuir custos de produção e à produção de matéria prima para o “segundo elo da cadeia, formado por indústrias de transformação, exportadores, atacadistas ou centrais de compras das redes de varejo” (VEIGA, 2001, p. 5). Por incrível e chocante que possa parecer para os envolvidos com essa educação rural, sua visão de desenvolvimento rural pode resultar em ações que ajudam a corroborar o projeto de desenvolvimento rural defendido pelo *agribusiness*, pouco adequado à economia rural familiar e que, no longo prazo, conduz à monocultura com alto grau de tecnologia, cuja tendência é de tornar a mão-de-obra não-qualificada dispensável. Está-se, dessa forma, optando (mesmo que inconscientemente), por competir com o *agribusiness*, tipo de economia que a economia rural familiar não comporta e que certamente contribui para a visão fatalista “sobre o suposto declínio inexorável das economias rurais” (VEIGA, 2001).

Para se distanciar dessa concepção de desenvolvimento rural e se aproximar daquela viável à promoção da dinamicidade necessária ao desenvolvimento local, duas características fundamentais teriam que ser deixadas de lado. A primeira é de que desenvolvimento rural se

dá somente na zona rural e deve se limitar a atividades agropecuárias. A segunda, de que a alternância entre o trabalho na zona rural e outras fontes de renda em épocas mais tranquilas é algo que deve ser evitado. Na concepção defendida de desenvolvimento rural desenvolvida por Veiga, por Graziano da Silva, e por Abramovay, a característica primordial do desenvolvimento rural dinâmico é a pluriatividade multissetorial, na qual se revela uma alteração de tendência para se valorizar o aumento de diversificação das economias regionais.

As economias rurais dinâmicas são as que mais se diversificam, tornando o setor terciário muito mais decisivo que o primário. [...] As economias rurais mais dinâmicas são as que simultaneamente conseguem atrair consumidores de seus atributos territoriais e vender suas produções em mercados diferenciados... A diversificação levará a uma base econômica mais flexível e menos sujeita às oscilações do mercado [...] É claro que as economias rurais mais dinâmicas são as polivalentes, que simultaneamente importam consumidores de seus atributos territoriais e exploram economias de escala e de escopo na exportação de seus produtos (VEIGA, 2001, p. 15-17).

O conceito de desenvolvimento rural dos entrevistados aproxima-se ao ideal de promoção da economia local, ao incluir em sua perspectiva o associativismo e a proteção ao meio ambiente. Ao trabalhar com meio ambiente como um dos valores que integram a concepção de desenvolvimento rural, a EFA também acerta na característica mais importante da nova tendência rural: a promoção da biodiversidade 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.

Na prática das famílias incentivada pela escola, a proteção do meio ambiente está centrada em três aspectos principais: evitar queimadas, evitar a degradação do solo através de plantios e reutilização de lixo orgânico e fazer a captação de água da chuva. São iniciativas que sem dúvida geram um impacto nas propriedades. Mas muito mais significativo que isso é o fato de demonstrar que a escola tem conseguido contribuir para a mudança de comportamento culturalmente arraigada nos produtores. E isso é um excelente ponto de

partida. Mas, para que o impacto ambiental realmente reflita a necessidade de reversão do processo de degradação local que vem sofrendo, faz-se necessário que também se estipulem os resultados que se quer alcançar a médio e longo prazo a partir de um diagnóstico bem feito, inserindo também conceitos que ajudem a pensá-lo de forma mais profunda.

Para uma maior aproximação com o conceito de desenvolvimento rural mobilizador do desenvolvimento local, há que se ampliar a visão do significado e dimensão da agricultura familiar para além do tamanho da propriedade (pequena) e a mão-de-obra composta por membros da família. Segundo Veiga, a agricultura familiar tem outras características (VEIGA, 2001, p. 31):

- ❑ Trabalho e gestão intimamente relacionados
- ❑ Direção do processo produtivo diretamente assegurada pelos proprietários ou arrendatários
- ❑ Ênfase na diversificação
- ❑ Ênfase na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida
- ❑ Trabalho assalariado complementar
- ❑ Decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo.

Todos estes itens se encaixam perfeitamente no que as famílias dos alunos e as famílias visitadas têm como características organizacionais de seus empreendimentos, Com exceção do terceiro e quinto itens.

Faz-se necessária também a aproximação entre o perfil das famílias e os objetivos de formação escolar para propiciar mudanças de maior impacto. Se os esforços se concentram na eliminação do trabalho assalariado e da diversificação de produção, estão se eliminando os possíveis potenciais da agricultura familiar como mobilizadora de desenvolvimento rural, por

exemplo. Ainda mais se considerarmos a realidade das famílias, cuja renda da agricultura é pouco mais da metade da renda familiar total. Juntamente com esse dado, está o fato de que a estrutura de trabalho e organização presentes na agricultura familiar, muitas vezes visto como o grande entrave para o desenvolvimento rural (principalmente pelo *agribusiness*), são justamente o potencial para a dinâmica da economia rural, são os “férteis mananciais de habilidades empreendedoras e estimuladores de uma fortíssima ética de trabalho” que poderão significar as oportunidades de futuro de seus filhos que já tem a base educacional que Veiga (2001, p. 49) considera essencial para essa mudança.

Outras questões fundamentais que escapam à concepção de desenvolvimento rural são a importância 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, algo que só pode ser feito com um diagnóstico regional bem realizado, usando não só critérios científicos de análise, mas também a colaboração do máximo de pessoas e instituições possível, num esforço comum de descoberta da vocação regional. Com isso quero dizer que um fator importante sobre esses elementos levantados até aqui sobre desenvolvimento rural na concepção dos envolvidos com a escola, tem não só uma limitação conceitual, mas também uma limitação muito mais complicada para o processo de desenvolvimento almejado pela proposta pedagógica da EFA, que é a do conceito não estar embasado nem num diagnóstico sobre a realidade regional que a escola alcança e nem numa reflexão profunda sobre a opção de desenvolvimento econômico rural que se está fazendo e seu impacto histórico ou futuro.

No entanto, a ênfase dada pela escola ao associativismo e ao cooperativismo tem mostrado resultados surpreendentes. Pelo que conversei com os pais sobre essas associações, são elas que têm ajudado as comunidades a conseguirem reivindicar inclusive melhorias dos serviços de bem-estar social (um exemplo foi o de conseguir as aposentadorias). Outro de

seus fins tem sido a consecução de créditos, compra de equipamentos, implantação da farinha, equipamentos e recursos necessários à melhoria das condições de trabalho dos produtores.

Um dado que demonstra o impacto desse trabalho com associativismo é o fato de todos os ex-alunos estarem profundamente envolvidos com associações e todas as famílias entrevistadas serem de alguma associação, cooperativa ou instituição da sociedade civil. Os alunos também mencionam em suas necessidades a importância que têm as associações para a sua vida. Ou seja, é uma idéia bem disseminada e, principalmente, de grande valor para todos os envolvidos com a escola. Isto por si só já é uma reserva inestimável do capital social “necessário à construção de arranjos institucionais que resolverão os dilemas decorrentes de possuírem recursos comuns” (VEIGA, 2001, p. 62). E diz muito sobre a capacidade que a pedagogia da alternância, através do diálogo constante entre famílias e escola, tem de implantar mudanças significativas de comportamento.

O último elemento que resta discutir na concepção de desenvolvimento rural dos entrevistados é o acesso à informação e ao conhecimento. É marcante nessa escola o grau de interesse e motivação que os alunos demonstram por cursos, capacitações e informações em geral. Essa é uma necessidade que aparece muito claramente associada ao desenvolvimento profissional de alunos e ex-alunos. Ela se concretiza na busca constante de informação, através de cursos, pesquisas e valorização da troca de informação entre colegas. A idéia de que conhecimento e capacitação são necessidades contínuas ao longo da vida já foi incorporada pelos alunos da escola. Para Veiga, a ênfase na formação profissional, principalmente com a promoção de parcerias entre empresas e centros de pesquisa em busca de inovações e incentivos concretos à cooperação entre empresas, estão na base do dinamismo de novos núcleos econômicos.



O empreendedorismo ainda é um conceito que, apesar de estar sendo muito discutido pela UNEFAB, não é mencionado nessa escola, o que se revela em sua realidade pedagógica e social.

10 entre 26 alunos querem, no seu futuro, estar gerenciando seu próprio negócio. Pode-se dizer que a vontade de serem donos de seu próprio negócio existe para muitos, mas a segurança de um emprego ainda se manifesta muito mais fortemente como meio de realização profissional. Muitos inclusive vêem o emprego como um caminho para chegar à autonomia financeira necessária para se ter o próprio negócio como única fonte de trabalho. Ainda assim, pelo que observei pelos ex-alunos e pelas famílias visitadas, a administração e o gerenciamento nas propriedades rurais no que diz respeito à instauração de processos de controle, de fluxo de caixa, de projeção e análise de resultados são inexistentes. Não notei tampouco nas práticas de campo quaisquer instrumentos de controle ou acompanhamento de produção, algo que chama a atenção por deixar a prática ser realmente apenas algo ligado à técnica de trabalho agropecuário. Em uma das aulas sobre administração rural também notei a dificuldade dos alunos de lidarem com raciocínios matemáticos que os ajudassem a analisar os resultados obtidos com um exercício de projeção de custos. Estando no último semestre do último ano da escola, este é um bom indicador de que os alunos não desenvolveram ainda a facilidade de gerenciamento básica. E esta é apenas uma pequena parcela do necessário para se empreender um novo negócio ou gerenciar um já existente.

Em nenhum momento durante o grupo focal com os monitores houve menção ao empreendedorismo ou ao fortalecimentos das capacidades empreendedoras do jovem. Algo que reflete claramente a ausência dessa noção é a dificuldade que os monitores têm de tratar o projeto de vida do jovem como a construção pedagógica das habilidades, conhecimentos e atitudes úteis a empreendimentos que tragam mudanças. Não só não se tem clareza do que significa um projeto do ponto de vista empreendedor, como não se tem clareza do que ele

significa do ponto de vista de desenvolvimento. Para os jovens, o projeto de vida é apenas um projeto no papel, que será usado para avaliação, mas que não foi trabalhado, visto e analisado pelos monitores. Essas dificuldades reiteram a dúvida que Veiga coloca sobre a capacidade dos sistemas educacionais de prepararem os jovens para a perspectiva do auto-emprego. Embora os monitores indiquem a necessidade de suplantar a visão de formação do jovem para ser técnico agrícola (que eles mesmos indicam ser de difícil colocação no mercado local) e que o termo ‘empreendedor’ lhes seja muito conhecido, ainda não conseguiram ter clareza sobre o papel dessa formação no desenvolvimento rural local e menos ainda definir estratégias pedagógicas para tanto.

Quero chamar atenção no caso específico dessa EFA para o fato do conceito de desenvolvimento rural ainda estar enraizado em concepções econômicas e de desenvolvimento rural que precisam ser discutidas mais a fundo (tanto ideologicamente como cientificamente, para então se optar com consciência por um modelo específico), o que deflagra uma enorme fissura na realidade atual de desenvolvimento, sobre a qual têm repousado muitas das dificuldades encontradas no processo pedagógico das EFAs de forma geral e dessa em particular. As intenções e todos os esforços podem estar comprometidos a longo prazo por não se ter clareza e detalhamento sobre o significado conceitual de desenvolvimento rural para os atores sociais envolvidos no processo de implantá-lo.

5.2.2 Os potenciais e desafios da aplicação da pedagogia da alternância

Como já foi dito antes, a escola da Bahia é a mais antiga das três escolas visitadas e nasceu praticamente junto com o movimento de pedagogia da alternância. Teve sua estruturação baseada na experiência do Espírito Santo, pioneira no Brasil. Todos os monitores estão na escola há mais de 10 anos e tiveram sua formação em pedagogia da alternância no

Espírito Santo. Somada ao esforço da formação continuada promovida pela AECOFABA, acredito que, dentre as três escolas, essa seja a que tem maior fundamentação teórica sobre a pedagogia da alternância. Essa fundamentação teórica significa o conhecimento dos instrumentos e dos princípios gerais estabelecidos na implantação da pedagogia no Brasil. Na prática, esse conhecimento se restringe à elaboração bastante generalizada dos objetivos da pedagogia (fixação do homem no campo, formação integral da pessoa humana, formação de líderes locais, desenvolvimento rural) e descrição do que são os instrumentos da pedagogia. As conversas e entrevistas com monitores indicaram não haver dados sistematizados ou inferências sobre a prática associada a teorias pedagógicas que subsidiem uma reflexão mais aprofundada e argumentada com bases científicas (ou de conhecimento sistematizado) sobre o processo de ensino-aprendizagem e seu efeito, eficácia ou efetividade para o desenvolvimento dos objetivos estabelecidos. A necessidade de refletir, mensurar, avaliar, discutir sua experiência existe, mas torna-se secundária frente às demandas do trabalho diário e não tem sido trabalhada no processo de formação continuada de monitores.

Em sua preocupação com a falta de tempo para planejamento e dificuldade expressada de lidarem com tantas funções ao mesmo tempo, os monitores demonstram que têm consciência de que a pedagogia da alternância exige muito mais do que eles podem fazer nas condições existentes. É perfeitamente compreensível que, frente a tudo que têm de atividades e responsabilidades na escola, seja praticamente impossível se dedicar à sistematização de seu aprendizado ou mesmo às modificações necessárias que careceriam de um sério repensar sobre a prática. Note-se que os monitores dessa escola tentam se reunir duas horas a cada sessão para planejar suas atividades, o que é irrisório para uma pedagogia onde a integração entre a prática, a teoria e a interdisciplinaridade é parte inerente de sua dinâmica. Fica a inerência por conta do possível e vai-se o potencial de uma aprendizagem de qualidade incomparável.

Indicadores de que já estão surgindo conseqüências que comprometem os objetivos gerais da escola são sentidos pelos monitores na demanda e no perfil dos alunos que estão chegando a ela. Ao mencionar, por exemplo, a influência da televisão como um complicador da vida da escola família, os monitores estão indicando o surgimento de uma distância entre as necessidades, visões de mundo e interesses dos alunos e os propósitos da escola. Se por um lado a escola tem que estar (e está) empenhada em manter sua identidade, por outro, ela tem tido dificuldades de atender seu público-alvo “moderno” e uma das razões dessa dificuldade está na demanda por reflexão sobre a prática exigida para se lidar com uma realidade mais complexa que a de antigamente, sempre vista como mais fácil. Por parte dos alunos, há a percepção bastante clara de que o que está sendo feito poderia ser muito melhor, opinião que se sustenta nas observações feitas durante a pesquisa.

Se o fato de não se ter tempo ou oportunidade de se refletir sobre a prática e sistematizá-la a ponto de intervir na realidade é algo comum a muitas escolas, numa escola família a pouca ação reflexiva tem duas conseqüências observáveis que comprometem o processo de aprendizado e o impacto social que a pedagogia pretende. A primeira é a aplicação depauperada dos instrumentos da pedagogia e a segunda é a diminuição do impacto da pedagogia sobre a formação dos alunos e as transformações sociais que ela almeja. Essas duas conseqüências serão analisadas abaixo.

O processo de formação

O estudo do meio e a associação de todos para a formação são o centro, o coração do processo de formação em alternância, segundo Daigney (1998). Na alternância integrativa, a “verdadeira alternância”, a pessoa em formação está no centro do processo educativo, no caso, o jovem do ensino médio. Sem dúvida nenhuma, a escola de Riacho tem absoluta clareza disso e efetivamente coloca o jovem no centro do processo, seja através das oportunidades que constantemente busca para atendê-lo, pela relação de respeito e troca que



está estabelecida dentro e fora de sala, seja criando meios para que os jovens desenvolvam responsabilidade pelo seu desenvolvimento. Percebe-se no processo de seleção de seus alunos um especial cuidado, o que ajuda muito a ajustar o perfil do aluno e suas necessidades ao perfil da escola. Tanto a entrevista com os alunos assim como o período de adaptação feito antes do início das aulas, e a identificação de suas dificuldades através de provas, indicam uma forte preocupação inicial de conhecer melhor esse aluno e poder atendê-lo. Outro elemento importante que apenas essa escola tem no processo de seleção e que deve ser valorizado é o fato dos alunos virem com indicações de sua comunidade para estudarem na escola, já criando um vínculo de parceria entre a escola, a comunidade e a família, o que contribui para que o aluno compreenda a dimensão de seu papel social ao buscar uma escola como essa. O elemento que ainda precisa de certa atenção por parte dos monitores é buscar os meios de compreender o aluno que chega hoje na escola e que traz necessidades diferentes das de antanho, para fazer uma reflexão mais aprofundada sobre como seu projeto educativo vai ao encontro das complexidades do mundo atual. Esse desafio parece ser comum às experiências com pedagogia da alternância, como indica o questionamento semelhante que levou à organização do livro de Demol e Pilon:

Comment les programme de formation en alternance arrivent-ils à atteindre un développement global qui touché à la fois la formation individuelle et le développement des collectivités? (DEMOL; PILON, 1998, p. 18)³³.

O projeto educativo, estruturado a partir do plano de formação, sustenta as ações da formação; é o que Gimonet chama do sistema de pilotagem. É ele que dá sentido à formação, dá significação e direção ao processo. O projeto educativo da escola de Riacho, presente nas respostas às perguntas feitas no grupo focal sobre a pedagogia e lido no projeto pedagógico da escola, mostra que se tem clareza sobre os objetivos gerais da proposta educacional, mas não

³³ Tradução: "Como o programa de formação em alternância consegue atender a um desenvolvimento global que toca no desenvolvimento humano ao mesmo tempo que coletivo?"



se tem formulados objetivos específicos que indiquem onde se quer chegar a cada etapa, com metas designadas para cada alternância (metas com tempo delimitado, mensuráveis, atingíveis, realistas, específicas). Para o trabalho diário da escola, essa dificuldade atinge dimensões complicadoras para a aplicação da pedagogia, porque não há marcos concretos ajudando alunos, monitores e famílias a perceber sua progressão durante o processo de formação. Consequentemente, muito se faz como reação aos problemas, dificuldades ou oportunidades que surgem. Perde-se nesse processo não só a visão do todo, como também muito da coerência e do potencial de uso dos instrumentos da pedagogia. Um fato que ilustra muito bem esse processo é a forma como as disciplinas em sala de aula são trabalhadas. A sensação predominante ao assistir as aulas era de questionar o sentido do conteúdo dado e o significado dele para os alunos. Os assuntos, mesmo quando tangenciavam a realidade do aluno, não estavam integrados a outros momentos da alternância, indicando uma ruptura no planejamento entre esses momentos. Rompe-se com isso a condição básica da alternância, “a continuidade da ação formadora na descontinuidade de atividades” (GIMONET, 1998).

A percepção que se tem e as exigências que são feitas pelos órgãos locais dos conteúdos curriculares certamente incidem sobre essa característica alienante, mas não justificam em absoluto grande parte do que é dado e de como é dado em sala de aula. A meu ver, esses desvios (assim os considero por acreditar que são oportunidades perdidas de desenvolvimento do aluno) têm origem na superficialidade do projeto educativo e se perpetuam pela falta de reflexões mais aprofundadas sobre resultados pedagógicos e sociais almejados (incluindo-se aí a revisão da concepção de desenvolvimento rural).³⁴

Sem objetivos e metas definidos no plano, o “dispositivo pedagógico” através do qual se articulam os tempos e espaços de formação e que “requer uma organização, atividades e

³⁴ Só para ilustrar comparativamente um exemplo, no texto de Gimonet, ele indica que o projeto educativo da alternância na França tem três finalidades muito bem definidas: a orientação e inserção profissional, a adaptação ao emprego, a qualificação profissional e a formação geral dos alunos para prepará-los para os exames nacionais (DEMOL; PILON, 1998, p. 54).



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” (DEMOL; PILON, 1998, p. 56), deixa de ser acionado.

A pouca participação dos pais na elaboração do plano de formação da escola gera dois entraves importantes para a dinâmica da pedagogia. Primeiro, um estancamento de questionamentos geradores de discussões importantes sobre os objetivos da pedagogia segundo a demanda das famílias e alunos participantes. Segundo, um distanciamento do aluno em relação ao projeto educativo, através do qual ele estaria dando sentido à sua formação. É interessante observar como os alunos entrevistados indicam a necessidade de conhecer mais profundamente o objetivo pedagógico daquilo que aprendem na medida em que já se acostumaram a atribuir sentido ao conteúdo aprendido em função de sua aplicação à prática. Isso nos remete a um outro componente da pedagogia da alternância, a experiência (Gimonet menciona sete, serão discutidos três nesta parte do estudo: o aluno com ator de sua formação, o projeto educativo - já discutidos - e a experiência).

A experiência sócio-profissional realizada nas propriedades familiares e na comunidade é considerada a fonte dos saberes, o ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem. A formação por alternância, segundo Gimonet,

*[...] invite donc à considérer l'expérience à la fois comme support de formations, réservoir de savoirs, creuset éducatif et comme point de départ du processus por apprendre. Elle conduit, par suite, à entrer dans la logique piagétienne de "reussir et comprendre" (Piaget, 1974) et à privilégier davantage les démarches inductive que déductives tout en gerant de la variété entre les unes et les autres. Elle rejoint en quelque sorte la démarche d'apprentissage préconisée par Dewey dans *Expérience et education* (Dewey, 1947). L'alternance invite, en fait, à inverser l'ordre habituel des rapports entre l'apprendre et l'entreprendre, la théorie et la pratique, la formation et l'emploi, les compétence et les performances. [...] En fin la valeur formatrice de l'expérience est liée à sa gestion pédagogique pour en transformer les caquis en savoirs et connaissances (Legroux, 1981) ce qui renvoie au dispositif pédagogique por explorer,*

formaliser, raisonner, exprimer, confronter, dépasser, enrichir le substrat expérientiel. (GIMONET, 1998, p. 56).³⁵

De acordo com Gimonet, o processo de formação dos alunos é composto de cinco fases: coleta de dados, observação em campo; formalização dos dados; problematização; busca de respostas; e, experimentação na realidade. É exatamente o ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb em seu livro *Experiential Learning* (1984) o usado como referência pelo autor³⁶. Reapresentamos abaixo o conceito do ciclo de aprendizagem experiencial:

³⁵ Tradução: “Ela convida então a considerar a experiência no mesmo tempo como suporte de formação, caixa de saberes, funil educativo e como ponto de partida do processo para aprender.

Ela leva, em seguida, a entrar na lógica piagetiana do “conseguir (obter êxito, vencer) e compreender” (Piaget, 1974) e a privilegiar mais as ações indutivas do que dedutivas³⁵ gerando variedade entre umas e outras. Ela se junta de certa maneira à ação de aprendizagem preconizada por Dewey em *Experiência e educação* (Dewey, 1947). A alternância convida, de fato, a inverter a ordem habitual das relações entre o aprender e o empreender, a teoria e a prática, a formação e o emprego, as competências e as prestações (ações).

Todavia, o valor formador e educativo da experiência depende de um conjunto de fatores. Em primeiro lugar intervém o sentido que lhe é dado pelo alternante e a instituição, o que remete ao(s) projeto(s) sub-jacente(s) de um e da outra. O segundo fator tem a ver com a natureza da experiência como possibilidades de ação concreta, de iniciativa, de responsabilidade, de engajamento, de autonomização e não como situação de permanência de execução, de repetição e de risco de alienação. Isto põe o problema essencial do estatuto e dos papéis do alternante em situação profissional.”

³⁶ O modelo de aprendizagem experiencial desenvolvido por Kolb remete a obras de quatro autores citados por ele: Lewin, com seu modelo de aprendizagem experiencial desenvolvido para técnicas de pesquisa-ação e treinamento em laboratórios, Dewey, com um modelo parecido onde fica explicitado como o aprendizado transforma impulsos, sentimentos e desejos por ações concretas para implementação de ações significativas; e, Piaget, que defende que a chave do aprendizado está na interação mútua do processo de *acomodação* de conceitos ou esquemas para experiências no mundo e o processo de *assimilação* de eventos e experiências do mundo a conceitos e esquemas existentes. O quarto autor de referência é Paulo Freire e seu conceito de práxis, definida como a reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Os três últimos autores e suas teorias em relação à pedagogia da alternância serão discutidos em profundidade na tese, após a análise dos três casos.



Figura 5 – Ciclo de aprendizagem experiencial.
Fonte: KOLB, 1984

Revendo os instrumentos da pedagogia utilizados na escola (aulas do núcleo comum e técnico, prática de campo, plano de estudo, caderno da realidade, serões, aulas práticas, visitas de estudo, a alternância em casa e os estágios), poderíamos dizer que cada um corresponde a uma fase específica do ciclo de aprendizagem. Por exemplo, o trabalho na propriedade do aluno, assim como os estágios, tem a função de experimentação ativa. São os momentos em que os alunos colocam em prática conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo. O plano de estudo, quando os alunos estão elaborando questões para serem observadas em sua realidade, está mais ligado à observação reflexiva. A mesma coisa com as visitas de estudo: está-se observando a realidade de forma crítica, elaborada. Uma vez que os alunos fazem a colocação em comum e tiram conclusões sobre sua prática, elaborando hipóteses sobre sua realidade, estão entrando em conceitualização abstrata.

Pelo que tenho dito e observado até aqui, a forma com que os monitores têm utilizado os instrumentos da pedagogia da alternância fica isolada em partes do ciclo. Não se tem conseguido uma dinâmica cíclica efetiva. Confia-se que o uso dos instrumentos e a alternância por si só sejam suficientes para uma boa formação e não se planejam atividades que conscientemente levem os jovens a percorrer todo o ciclo, o que provavelmente resultaria em mudanças ainda mais profundas no meio.

Mas para se percorrer o ciclo, o projeto educativo tem que ser muito bem elaborado para dar lugar ao planejamento de cada atividade.

La formation en alternance requiert une organisation, des activités et des outils pédagogiques spécifiques pour articuler les temps et les lieux, pour associer e mettre en synergie les dimensions professionnelles et générales, et pour optimiser les apprentissages.

Articuler les temps et les lieux de la formation consiste à créer du lien et du liant c'est-à-dire de l'interaction entre les deux espace-temps, de la continuité dans la succession des micro-ruptures qu'engendre le passage de l'un à l'autre (sure les plans relationnels, affectifs, épistémologiques), de la cohérence, de l'unité, de l'intégration.

Se pose à ce propôs, l'importance des séquences charnières quand les alternants retrouvent la situation scolaire et quand ils en repartent pour réintégrer le contexte socioprofessionnel, Sans doute la nature et la qualité des articulations et relations gérées par l'institution de formation représent-elles dès indicateurs du type d'alternance auquel on a affaire. (GIMONET, 1998, p. 59)³⁷.

Analisaremos a seguir como têm sido utilizados os instrumentos da pedagogia na prática da escola.

Tanto pelo que observei como pelo que me foi dito por alunos e monitores, o plano de estudo (PE) é o instrumento da pedagogia da alternância mais valorizado e utilizado pela

³⁷ Tradução: "A formação em alternância 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. Articular os tempos e espaços da formação consiste em criar liga e ligação, isto é, interação entre os dois espaços-tempos, continuidade na sucessão das micro rupturas engendradas pela passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração. Em relação a isto coloca-se a importância das seqüências dobradiças quando os alternantes reencontram a situação escolar e quando a deixam para reintegrar o contexto sócio-profissional. Sem dúvidas, a natureza e a qualidade das articulações e relações geradas pela instituição de formação representam indicadores do tipo de alternância com a qual estamos sendo confrontados."

escola. Para os monitores ele é o ponto de partida para integração entre escola e comunidade e temas a serem trabalhados. Ele ajuda a interdisciplinaridade na medida em que traz elementos para serem trabalhados pelas disciplinas e contribui para que os alunos desenvolvam sua capacidade de comunicação com a comunidade e com os colegas. Para os alunos, o plano de estudo contribui para se relacionar o passado de sua comunidade com o presente, além de ajudar a interação com ela. Mas, fundamental para que o plano de estudo tenha efeito, é que o tema seja interessante. Segundo os alunos, os temas foram definidos pelos monitores, daí a repetição ano a ano, o que o torna desinteressante para a comunidade. Para os ex-alunos, o plano de estudo tem a mesma importância: retorno para a comunidade de seu aprendizado e integração com as disciplinas na medida em que essas informações são trabalhadas na escola. Os pais, por sua vez, não mencionaram o plano de estudo diretamente quando perguntados sobre os instrumentos ou atividades através dos quais seus filhos mais aprendem na escola.

Juntando essas três visões sobre o plano de estudo, aqui considerado como o instrumento mais importante na aplicação da pedagogia da alternância nessa escola, temos algumas questões importantes sobre o processo de ensino aprendizagem a serem levantadas.

Idealmente, deveria ser feito um plano de estudo a cada alternância, mas apenas cerca de quatro foram feitos ao ano com a classe entrevistada. Mesmo frente a essa dificuldade é inegável o potencial do plano de estudo como ferramenta capaz de movimentar três aspectos essenciais ao processo de aprendizagem objetivadas pela pedagogia da alternância: a comparação entre a prática observada na realidade das comunidades e famílias e a teoria presente nos conteúdos dados em sala de aula, o desenvolvimento da capacidade de pesquisar do aluno e a interação com a comunidade.

Para Gimonet, o plano de estudo é o meio de se trabalhar a primeira fase do ciclo de formação: experiência de campo e coleta de dados. Nessa primeira fase do ciclo de aprendizagem, o grande desafio dos formadores é mobilizar os participantes para a ação, para



a experiência. Ela é fundamental para dar início ao processo de aprendizado, portanto, o processo de escolha do tema deve estar em consonância com as necessidades, vontades, anseios dos alunos para que os participantes lhe atribuam a mesma importância significativa que o plano de estudo tem como mobilizador do processo de aprendizado. Viu-se que o processo de escolha dos temas do plano de estudo nessa escola mostrou-se insuficiente para motivar os alunos e a comunidade para investirem seu tempo nessa atividade.

Os alunos indicam também que, mesmo quando dão início ao plano de estudo junto à comunidade, não contam com um processo de interação elaborado. Eles sentem que isso tem gerado um certo desgaste do uso do instrumento sentido por ambas partes, um bom indicador de que tem que se repensar o planejamento do plano de estudo de forma mais criativa e aprofundada, dando à forma a mesma importância que ao conteúdo, uma vez que o objetivo aqui é gerar interesse, mobilizar pessoas, criar ponto de partida para aprendizado e mudança.

A colocação em comum, feita uma vez que os alunos retornam de suas comunidades com suas observações e respostas, é muito valorizada pelos alunos como meio de conhecimento da realidade dos outros. É essa sua função: compartilhar experiências e dados. Função que leva o plano de estudo para a segunda parte do ciclo de aprendizagem. O que é aprendido desse processo é levado para o caderno de realidade como uma referência de aprendizado. Aí é que surge uma outra limitação. Essas lições aprendidas deveriam ajudar os alunos a darem mais um passo no ciclo de aprendizagem. Entre a colocação em comum e o caderno da realidade seria necessária uma atividade estruturada na qual os alunos questionam e problematizam seus achados e essa problematização e questionamento devem ser parte do caderno da realidade. O caderno de realidade é considerado pelos alunos como um dos elementos mais fracos da pedagogia. Nenhum aluno o usa como referência. Para a escola, o caderno da realidade ajudaria o aluno a acompanhar o seu desenvolvimento e também seria uma fonte de referência de informações coletadas. Nem um nem outro acontecem, o que me

leva a concluir que efetivamente não se conseguiu, através da colocação em comum e do relatório do plano de estudo feito, atribuir um significado ao caderno de realidade que contemple sua importância como parte do ciclo de aprendizagem experiencial. Conseqüentemente, rompe-se uma ponte de reflexão importante no ciclo; reflexão que deveria levar ao ponto em que os alunos, através de uma outra atividade estruturada, estabelecessem planos de ação para mudança da realidade. Prova de que eles não conseguem chegar a isso é que o projeto de vida do jovem deveria ser uma decorrência de todas as conclusões e pequenos planos de ação resultantes do plano de estudo, e o caderno de realidade, a fonte principal para se elaborar o projeto de vida. O projeto de vida do jovem, por sua vez, deveria estar estruturado a partir do resultado da implementação das várias ações decorrentes da aplicação do plano de estudo. Mas hoje, nessa escola, ele é um projeto isolado, feito a partir do último ano e com pouco resultado: ínfimo índice de implantação e muita dificuldade de acompanhamento e elaboração.

O que isso demonstra sobre a aplicação da pedagogia da alternância é que ela é muito mais complexa do que faz pensar a prática da escola e, como tal, a utilização dos instrumentos exige muito mais planejamento e estruturação do que se tem feito hoje.

Até aqui se falou de três instrumentos da pedagogia: o plano de estudo, o caderno da realidade e o projeto de vida do jovem. Nota-se que quando observados à luz do ciclo de aprendizagem experiencial, os três estão extremamente interligados. Essa ligação é até pressentida pelos monitores, mas, indubitavelmente, não está plasmada na estruturação das atividades. A prática de campo repete essa dificuldade de se perceber os instrumentos desde uma perspectiva mais ampla, substrato da teoria pedagógica sobre o qual deveria ser planejada. Para os alunos fica evidente que a prática de campo, apesar de extremamente importante para o seu desenvolvimento (aplicação de conhecimentos e contato com inovações), perde totalmente o sentido na medida em que há pouco espaço para inovações

(faz-se algo semelhante ao feito em casa) e a integração entre a prática e a teoria não acontece de forma pré-planejada, com objetivos específicos explícitos para os alunos e trabalhados estruturadamente.

Com relação aos outros instrumentos da pedagogia mencionados: folha de observação, viagens de estudo, aulas práticas, o que pode ser inferido a partir do que os alunos e monitores disseram é que são instrumentos utilizados na medida em que há condições favoráveis (principalmente transporte e equipamento disponível no caso das viagens de estudo e aulas práticas), ou necessidade (caso da folha de observação). Apesar das aulas práticas e as viagens de estudo serem consideradas pelos alunos ferramentas capazes de ajudá-los imensamente – algo que puderam inferir pelo pouco que tiveram e o efeito que surtiu – elas são praticamente inexistentes ao longo dos quatro anos de ensino médio e técnico. Uma pena, porque são dois instrumentos essenciais ao movimento do ciclo de aprendizagem que levariam os alunos da observação reflexiva à conceitualização abstrata de maneira bastante eficiente.

O que se observa, então, é que os instrumentos da pedagogia têm sido ‘utilitários’, meios de se oportunizar a experiência sem que, no entanto, se consiga transformar a matéria gerada pela experiência em desenvolvimento pedagógico planejado. Valoriza-se a experiência acreditando que o desenvolvimento aconteça de forma automática. O que acontece é que é criado um vácuo pela ausência de estruturação da parte reflexiva da experiência. Se analisarmos esse vácuo pelas condições propostas por Dewey para o aprendizado baseado na experiência, temos a ausência da reflexão consciente, e conseqüentemente, de transformações através do aprendizado:

A experiência é, nesse passo, pouco significativa para a vida humana. Não chegando à reflexão consciente, não nos fornece nenhum instrumento para nos assenhorearmos melhor das realidades que nos circundam. Grande se vai tornar a sua significação, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de ‘conhecimentos’, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências [...] A experiência educativa é, pois, essa

experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. 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).

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidado exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega. ...mas, para firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio, é necessário um esforço consciente e voluntário. (DEWEY, 1959a, p. 18).

Apesar dessas dificuldades, observam-se resultados da prática pedagógica que não teriam lugar caso não fossem utilizados os instrumentos da pedagogia. Por exemplo, a importância que os alunos dão à pesquisa, ao diálogo e a cursos e estágios como meios de aprendizado, juntamente em grau de importância com as aulas teóricas, indica o reconhecimento da integração entre prática e teoria como essência do processo de aprendizado. Indica também a percepção de seu papel ativo no processo educativo. Essas indicações são importantes por duas razões: primeiro porque democratiza a educação, ou seja, ela deixa de ser centrada apenas no professor para usufruir do saber de outros atores sociais (colegas, comunidade, família); e segundo porque o aluno desenvolve um maior grau de autonomia e responsabilidade sobre o seu processo de aprendizado. Esses dois elementos foram mencionados entre os sete levantados pela pesquisa feita pela ASHOKA para identificar elementos comuns a projetos de educação inovadores e de sucesso.

Resultados da interiorização desses dois elementos por parte dos alunos é a constante menção à sua responsabilidade no processo de aprendizagem (“o aluno aprende menos quando tem desinteresse de buscar outros conhecimentos: não depende da escola”) e a cobrança que fazem dos monitores e da escola pelo tempo desperdiçado com aulas vagas ou ausências. A responsabilidade foi indicada como um dos elementos que os alunos têm necessidade em sua vida e que a escola melhor ajuda a desenvolver através da distribuição de tarefas e da atribuição de responsabilidades (na escola e fora dela).



Reflete-se também na crítica feita aos monitores que não conseguem relacionar a prática ao conteúdo e à utilização pouco eficiente dos instrumentos da pedagogia.

Concluo com isso há dois grandes trunfos pedagógicos dessa escola na sua prática possível da pedagogia da alternância. O primeiro é estar conseguindo despertar nos alunos o interesse e a valorização da educação como meio de crescimento e empoderamento individual. Estes alunos se sentem capazes de, com essa educação dada pela escola, atingir seus objetivos de vida. O segundo é desenvolver nos alunos a percepção de si como atores capazes de liderar mudanças sociais: todos os ex-alunos e a maioria das famílias têm funções ativas em associações e na sociedade civil de suas comunidades, quando não os próprios alunos. A percepção de seu papel de promotores responsáveis pelo desenvolvimento da comunidade indica a interiorização do conceito de cidadania como parte inerente da escolha de seu futuro. Isso é algo que nenhuma prática pedagógica restrita a salas de aula é capaz de desenvolver e que nessa escola permeia todas as atividades.

A matriz curricular da escola da Bahia eu diria que era, até o ano em que a pesquisa foi feita, a mais realista entre as três escolas. Foi muito interessante poder observar a mudança, pois ela indica um desvio significativo de foco e concentração de esforços da escola, que vale a pena avaliar de perto para entender o rumo da pedagogia da alternância frente ao desafio proposto pelas novas diretrizes curriculares.

Além de utilizar quatro anos para a conclusão do ensino médio profissionalizante, um a mais do que os outros dois casos, num total de 4.280 horas - o que em tese lhe daria mais tempo e tranquilidade para trabalhar os conteúdos disciplinares e práticos - o núcleo comum concentrava 1.580 horas totais, contra as 2.050 do Rio de Janeiro e 3.400 do Amapá. A parte diversificada, relativa ao ensino profissionalizante, contava com 1.280 horas, contra as 940 do Rio e 1.770 do Amapá, ou seja, a escola da Bahia estava situada entre as outras duas. O tempo



dedicado ao estágio era o mesmo para o Amapá e a Bahia, 300 horas. O Rio de Janeiro acrescenta 60 horas às 300 de estágio.

A parte da matriz curricular que mais se diferenciava na escola da Bahia eram as 1.420 horas dedicadas a atividades complementares que incluíam os trabalhos práticos na escola, na propriedade da família e os planos de estudo e serões. Na matriz curricular do Amapá estas atividades não estão discriminadas e na do Rio elas se limitam a 590 horas, sendo uma parte delas (40) dedicadas a informática.

O que essas comparações demonstram sobre a escola da Bahia é que o seu grande diferencial era um foco bem concentrado na preocupação com a formação prática dos alunos e a aplicação dos instrumentos da pedagogia da alternância. Com a divisão entre ensino médio e profissionalizante exigida pela nova legislação educacional, apenas 25% das disciplinas profissionalizantes podem ser cursadas nos primeiros três anos do ensino médio: “a base nacional comum deve compreender pelo menos 75% do tempo mínimo de 2.400 horas, estabelecido pela lei como carga horária para o ensino médio”. (BRASIL. MEC, 1998). Isso obrigou a escola a focalizar em disciplinas de formação geral antes ou junto com a introdução das disciplinas do currículo profissionalizante. A escola ainda conseguirá manter as atividades da pedagogia da alternância (plano de estudo, serões e práticas na propriedade), mas elas não entrarão no histórico escolar dos alunos e nem serão contabilizadas pelo sistema administrativo, segundo orientação do Conselho de Educação. Ou seja, no total os alunos têm 404 horas de atividades escolares, mas as 720 de serões e práticas na propriedade não são contabilizadas.

Na matriz curricular anterior, enquanto a carga horária disciplinar do núcleo comum estruturava uma base leve na formação geral do aluno, a parte técnica e prática davam solidez ao programa profissionalizante. Considerando-se que a integração entre teoria e prática retroalimentaria o conteúdo disciplinar de cada um dos programas, a matriz estava bem



constituída e equilibrada de acordo com a proposta pedagógica da escola. A interpretação que se fez das exigências dos novos parâmetros curriculares dificulta ainda mais a aplicação da pedagogia da alternância por ter invertido os valores e pesos da matriz anterior, colocando em cheque a proposta inicial. Na nova matriz curricular (ainda não aprovada, mas sendo testada a partir do ano 2003), o total de horas de atividades sobe de 4.280 para 5.582 (sendo só contabilizadas 4.142). Destas, 2.186 horas pertencem ao núcleo comum, 588 horas a mais; a educação profissional tem uma carga irrisória nos três primeiros anos, apesar de ter um acréscimo de 272 horas, sendo que as disciplinas de pedagogia da alternância, biologia e culturas são extintas e há o acréscimo de princípios de gestão e planejamento de projetos agropecuários. Finalmente, as atividades complementares ganham 424 horas a mais, sendo 640 para serões e 800 para práticas na propriedade, mas apenas 80 horas para o plano de estudo (antes eram 400!).

O grande fator de motivação dos alunos – o currículo técnico, fica com 742 horas contra as 1.934 da grade do núcleo comum nos primeiros três anos. Efetiva-se uma maior preocupação com o projeto de vida do jovem com a introdução das disciplinas de gestão e projetos, abole-se a preocupação de formar gente que entenda da metodologia (deixando de lado a preocupação com formar formadores para se concentrar em formação de técnicos), equaliza-se a importância do plano de estudo a artes e educação física (matérias de menores cargas horárias depois de sociologia e filosofia) e duplica-se o tempo dedicado a práticas na propriedade e serões (que já eram, na prática, pouco realizados). Viagens e visitas de estudo continuam com zero horas atribuídas, enquanto os estágios ganham mais 24 horas.

Deste ponto de vista de formação, o que mais chama a atenção é que o instrumento da pedagogia da alternância considerado o mais importante pela escola, sofreu uma redução drástica de 20%. As duas atividades que os monitores mais encontram dificuldades de implementar (serões e acompanhamento da prática na propriedade) duplicaram em tempo. A



formação geral ganha um peso muito maior do que a técnica nos primeiros três anos, fortalecendo-se um pressuposto que na prática da pedagogia da alternância não deveria existir: de que quanto maior a carga horária em sala de aula, melhor a qualidade da formação do aluno. Esse pressuposto contradiz tudo o que foi dito sobre a experiência como ponto de partida para o processo de aprendizado. Quanto se poderá dialogar entre prática e teoria se os alunos indicam que esse diálogo ocorre através das disciplinas técnicas, do plano de estudo e da prática de campo?

Aliado ao fato de que as mudanças foram feitas sem uma discussão sobre as necessidades da escola e a verificação dos resultados obtidos com a utilização da matriz curricular anterior, nota-se que a sustentação da identidade do programa perante os órgãos públicos se desfaz frente à necessidade de sustentação financeira do programa, desafio encontrado pela grande maioria das EFAs. A facilidade com que se adaptam ao padrão para conseguirem se manter financeiramente é uma ameaça constante às escolas família agrícolas e essa mudança da matriz ilustra isso perfeitamente.

Se considerarmos a hipótese de que esse modelo de aprendizagem definido pela pedagogia da alternância, juntamente com o objetivo de promoção de desenvolvimento do jovem como líder de mudanças sociais em seu meio, concretiza um modelo de aprendizagem de adultos, o desenrolar desse processo sem uma discussão aprofundada sobre os objetivos de aprendizado, de desenvolvimento local e da realidade dos jovens e de sua família feitas em conjunto derruba alguns pressupostos essenciais ao aprendizado de adultos (KNOWLES, 1990, p. 57-63):

- Que os adultos têm a necessidade de compreender a necessidade de aprender algo antes de se comprometer com o processo de aprendizado. Quanto mais relevância esse aprendizado tem para a vida real, maior a inclinação para aprender. Pelo que já foi analisado, se a dificuldade de envolver os alunos no seu processo de aprendizado já é

difícil com as disciplinas técnicas facilitadas por monitores e profissionais da área, maior será o desafio com as do núcleo comum dadas por professores cujo contato com as outras atividades da pedagogia da alternância é inexistente.

□ Os adultos têm a clareza de que são responsáveis pelas suas próprias decisões e vidas, algo que a escola incentiva muito. Ao definir sem envolvê-los no processo, enfatiza-se a dependência na escola como aquela capaz de determinar o que devem aprender. Essa situação gera conflitos maiores na medida em que a necessidade de auto-direcionamento dos adultos vem à tona. Se isso já é sentido pelos alunos na escola com as atividades atuais, qual será o resultado quando essa situação for ainda mais caracterizada por esse conflito?

□ O ponto de partida para o aprendizado de adultos é a experiência, é dela que deriva a identidade do indivíduo. Como os professores que pouca relação tem com os alunos da escola e não se dedicam a outras atividades fora sua aula terão as condições necessárias para trabalhar o processo de aprendizado dos alunos a partir de sua experiência – considerando-se que os monitores em sala de aula já demonstram essa dificuldade?

□ Os adultos aprendem aquilo que precisam saber para lidar com as situações da vida real. Pelos dados coletados, os alunos indicam uma forte necessidade de terem responsabilidades, de aprenderem aquilo que lhes é útil para gerir sua propriedade, de praticarem aquilo que aprendem e de terem contato com o maior número possível de experiências diferentes. Como essas necessidades são atendidas pela nova matriz curricular? Como os responsáveis pelas disciplinas e atividades complementares estão planejando estruturar o processo de aprendizado de modo a atendê-los? Essa matriz coloca sobre as disciplinas do núcleo comum – que segundo os alunos é dada por uma maioria de professores que não tem qualquer contato com as outras atividades da

pedagogia da alternância – uma grande carga para as atividades realizadas em sala de aula, justamente onde foi observada uma grande dificuldade dos monitores e professores de integrar a teoria e a prática na didática e no conteúdo dado em sala de aula.

□ Os maiores motivadores da educação de adultos são as pressões internas – o desejo de ter satisfação no trabalho, auto-estima, qualidade de vida, etc. Pelas necessidades e visão de futuro dos jovens, a escola consegue ajudá-los a “resolver” algumas dessas pressões – amizade, cooperação, necessidade de responsabilidade, melhor perspectiva de futuro, necessidade de adquirir conhecimento. A maior delas parece ser a de dar forma a seu futuro profissional enquanto aprendem na escola, uma vez que já são trabalhadores e têm responsabilidades para com suas famílias e comunidade, sentindo que estão se desenvolvendo e encontrando caminhos melhores para poder permanecer no meio rural com condições de vida melhores. Eu realmente acredito que o formato dessa matriz curricular distancia o jovem dessa possibilidade.

O que a mudança da matriz curricular está indicando, tanto pelo seu modelo como pelo processo de mudança que levou a proposta do modelo, é que a pedagogia da alternância está perdendo seu espaço frente às complexidades encontradas na realidade da escola, dos alunos e das circunstâncias financeiras e políticas que os cercam. Como garantir a sustentação pedagógica da metodologia dentro dessa situação é uma reflexão que não foi feita e que certamente trará para essa escola dificuldades ainda maiores frente à realidade de sua proposta.

As duas proposições que Legroux apresenta como conclusão de seu texto contribuem para essa reflexão:

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 personnalité, on peut alors imaginer une autre réponse. (LEGROUX, 1998, p. 176).³⁸

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

Para analisar esse tema, fiz o cruzamento entre os dados apresentados como resultado dos exercícios sobre o projeção de futuro e as necessidades dos alunos (Ver tabelas na pág.124).

É interessante observar que as duas perguntas, por mais que tenham características semelhantes, justamente com o intuito de verificar o que estava sendo colocado pelos alunos, levam a respostas parecidas, mas com pesos diferentes dados a cada categoria mencionada. Ao serem questionados sobre seu futuro em cinco anos, a ênfase maciça recai sobre o trabalho: 65 das 140 referências feitas (46%) e aparecem referidas como respostas às quatro perguntas formuladas (onde está, o que faz, o que tem, quem é). Isso demonstra uma relação com o trabalho centrada na realização pessoal sob a qual figuram todas as categorias existenciais: ser, ter estar, fazer (Max-Neef, 1993). Ao perguntar sobre suas necessidades para serem felizes, o trabalho aparece fortemente relacionado às categorias axiológicas de subsistência (acesso a bens de consumo e de bem-estar) e liberdade dada pela autonomia financeira.

Observa-se a partir dessas respostas que o trabalho ainda ocupa prioritariamente para esse grupo a função de satisfator de necessidades básicas. Mas, os jovens têm no ideal refletida a necessidade de uma profissão para sua auto-realização e desenvolvimento pessoal.

³⁸ Se a formação geral corresponde a uma distribuição de informações relativas às diversas disciplinas, então não há dúvida de que a pedagogia da alternância realmente não é o modelo mais adequado. Se trata-se de uma



Porém, quando o ideal é colocado frente à realidade em que a subsistência é crítica, imediatamente o trabalho perde sua relação com a auto-realização.

Há que se chamar atenção para esse fato, uma vez que ele indica uma tendência motivada por um *habitus* reforçado pelo histórico desses alunos, em que o trabalho sempre significou o sacrifício feito em nome da subsistência possível.

O ideal dos alunos indica que há uma necessidade sendo criada a partir da vivência com a educação na escola de se concretizar a relação entre trabalho e realização pessoal. Mas, diante de prioridades determinadas pela necessidade, prevalece o trabalho como meio de subsistência. Um outro detalhe importante de se notar é que esse *habitus* também é dos monitores cuja preocupação primordial com os jovens é que eles encontrem meios de sobreviver.

Quando perguntados sobre quais as necessidades que a escola atende, a questão do trabalho recebeu apenas duas entre as 53 bolinhas adesivas dadas aos grupos. Isso pode ser um indicador de que os jovens tampouco percebem o poder da escola de alterar essa realidade.

O que se quer questionar aqui é a possibilidade entrevista nessa ambigüidade, de que uma oportunidade de trabalho que traga desenvolvimento pessoal e auto-realização, mas signifique qualquer possibilidade de risco para a subsistência, certamente será abandonada junto com a idéia de permanecer no campo, em sua propriedade ou comunidade - desejo indicado pela maioria - caso não se reflita profundamente sobre esse *habitus* presente em alunos e monitores. Frente ao determinismo marcadamente subconsciente do *habitus*, as variáveis de análise para tomada de uma decisão deste tipo obedecem a uma forte tendência de serem descartadas. E se estamos falando de transformação social a partir da educação, sem dúvida esse fator tem que ser trazido à tona e trabalhado como elemento de empoderamento

formação que permita aos alunos construir o conhecimento rico de sentido, desenvolverem as capacidades metodológicas e sua própria personalidade, então, sim, é possível imaginarmos uma outra resposta.



do jovem, ainda mais por uma proposta pedagógica que foca em alternativas de trabalho para a permanência do jovem no meio rural, algo que vai contra a tendência histórica local e a cultura da maioria dos pais. A pedagogia da alternância, por exigir a reflexão constante como parte do aprendizado, oferece uma série de possibilidades através de seus instrumentos pedagógicos.

Nas perguntas sobre o futuro em cinco anos, os jovens fazem poucas referências ao coletivo: são apenas 10 referências diretas (7%) à intenção de trabalhar *com* e *pela* comunidade ou compartilhar seu aprendizado com ela. Em compensação, ao falar de necessidades, a menção ao coletivo aparece não só através da amizade, mas nas relações de trabalho, na vivência em família, nos valores sociais e características individuais:

Discussão sobre necessidades:

TRABALHAR EM SOCIEDADE: em associação, trabalho em grupo.

Quando você realiza um trabalho, você tem união, você trabalha em grupo, você geralmente tem que fazer uma coisa para ter seu próprio trabalho, seu emprego, independente se você tá trabalhando fora da sua propriedade ou na sua propriedade, desde que você trabalhe e tenha retorno.

SER SIMPLES: a gente se referiu aqui no caso de um grupo; quando eu sou um pouco autoritário, não sou simples, corre aquela desconfiança, ou seja, uma pessoa não confia na outra e fica aquela coisa e sendo simples não, a gente precisa ouvir o que os outros têm a dizer e agir a partir disso.

SER CIDADÃO: eu exercer o meu papel na sociedade, eu não ser uma pessoa à toa, mas eu exercer minha função, fazer valer os meus valores, não só os meus, mas também os dos outros que estão ao meu redor.

SER UM ASSOCIADO: buscando eu ter uma associação para eu participar dela e a partir daí eu buscar não só pra mim, mas também para todos os associados; isso é eu ser associado de uma associação, fazer parte dela.

AMOR: está acima de tudo, se você tiver amor você consegue ser feliz – pelo irmão, pelo abandonado, pela criança que é o futuro do país, amor por aquilo que faz.

TER LIBERDADE: se você não se sentir bem em um lugar, não estiver livre, não vai ser feliz: de expressar os nossos sentimentos.

SER RESPONSÁVEL: cumprir os deveres e fazer valer os deveres que queremos e seguimos

SER AMIGO: pessoa amiga é aquela que sabe acolher, que esteja sempre ao lado do outro.

TER UNIÃO: tanto com a família quanto com os outros da sociedade, a associação que vai ajudar no todo.

TER TRABALHO: o trabalho é o que resume o que os outros grupos falaram de dinheiro, se eu tenho trabalho eu vou ter dinheiro para eu sobreviver, tanto eu, na família, quanto a associação no caso dos associados.

LUTAR: preciso lutar, sem luta não consegue ir em busca de alternativas, tentar conseguir algo dos seus objetivos ex. um projeto; associação precisa de um trator, juntos com união, lutar para conseguir esse trator, se unirmos todos, vamos conseguir. Em termos de busca de alternativas, quando a gente tá na nossa propriedade fazendo uma coisa e está vendo que não dá certo, não ter medo de mudar, você aceita coisas novas.

ESTAR UNIDO: sempre buscando a união.

TER RESPONSABILIDADE: diante de qualquer coisa, de qualquer situação que estiver, devemos ter responsabilidade, cumprir e fazer valer os nossos direitos.

Se seguirmos o mesmo raciocínio analítico que na questão anterior, temos que os jovens, ao pensarem sobre seu futuro, priorizam o seu desenvolvimento pessoal. Mas ao pensarem as necessidades que os fariam felizes, a relação com o outro e em grupo permeia quase todas as referências feitas. E aí sim a escola entra como um grande apoiador: 29 dentre as 53 bolinhas fornecidas aos grupos para indicarem as necessidades que a escola atende foram colocadas nas referências a “amizade” (17) e “valores sociais” (12) do tipo união e associação. Perguntei a eles como a escola promove a amizade, e as respostas apontam para a convivência que o internato propicia. Percebe-se pelo relato dos alunos a importância das relações sociais para o desenvolvimento pessoal e local:

Discussão sobre necessidades:

Amizade com a turma e com o pessoal das outras turmas.

A gente percebe que aqui tem gente de vários municípios da região, até distantes e não há diferença, é como se fôssemos todos uma família, essa amizade assim muito boa.

Onde desenvolve no dia a dia de vocês essa parte da amizade?

Porque aqui a gente convive, dorme, sempre junto e na escola tradicional só estuda, não tem um relacionamento igual daqui.

Todas as atividades pratica junto.

Aqui você sente a necessidade do colega e o colega da sua, e por você sentir necessidade você também se sente pronto a ajudar ele, ou seja, eu precisei tal

dia, ele me ajudou, foi bom pra mim então quando ele precisar de mim eu também vou poder ajudar ele, e mais a cada vez que passa, no primeiro ano começa um pouquinho, no segundo vai aumentando, no quarto ano já tá como se fosse irmão mesmo, onde divide tudo aquilo que faz, que acontece na alternância. chega sempre tem aquele ali que a gente conta, às vezes até a turma toda fica sabendo o que acontece com a gente, então fica toda essa questão...

O quanto isso ajuda vocês para o futuro?

Uma das coisas que ajuda a gente é que na alternância a gente tem experiências diferentes e quando chega aqui um fala com o outro o que faz, o que sente e isso ajuda muito. Quando eu tenho um caso parecido com o do meu colega, ele já me contou como que ele fez, então eu já tenho mais ou menos a saída pra esse problema.

Quando a gente faz uma pergunta para um professor e tal, monitor, nem sempre a resposta vem do jeito que a gente quer, só que às vezes um colega tem conhecimento aprofundado naquilo que a gente tá perguntando, aí os momentos que a gente tem de folga a gente fica um bom tempo assim, juntos conversando e ele passando aqueles dados, a gente se sente mais à vontade também e tem aprendizagem num tempo que está sendo bem aproveitado.

Também existe outra importância, porque quando você é amigo você não tem aquele receio de reclamar, então muitas vezes seu amigo tá num comportamento errado, com uma atitude errada e às vezes o pai dá um conselho, mas você tem aquela resistência à família. Às vezes um simples amigo diz: ô, você tá fazendo assim e assim errado, às vezes por um conselho de um amigo ou numa conversa ele acaba mudando, a gente acaba mudando aos poucos sem perceber.

A responsabilidade reaparece como necessidade que a escola consegue atender na medida em que exige que os alunos assumam tarefas e se responsabilizem por seus resultados, por cuidar de processos, por tomar decisões e encontrar alternativas para resolver problemas. Ou seja, os jovens querem ser responsáveis, querem que lhe sejam atribuídas responsabilidades. Essa necessidade juvenil foi percebida e hoje é trabalhada, por exemplo pela ASHOKA e Fundação Kellogg, como um dos elementos essenciais ao desenvolvimento dos jovens. Essa concepção parte de duas premissas principais:

A primeira indica que para que os esforços possam ser efetivos na promoção do desenvolvimento sócio-econômico sustentável é necessário aliviar a pobreza persistente que, de maneira sistemática, debilita aqueles esforços. A segunda premissa é que, uma vez que a pobreza tende a persistir através dos ciclos intergeracionais, a abordagem mais efetiva e sustentável para romper com este seu domínio é canalizar a participação, a liderança e a energia da juventude.

Por estes motivos, o desenvolvimento da participação e liderança de jovens, com atores-chave para romper com o ciclo da reprodução intergeracional da pobreza é uma peça fundamental em cada grupo de projetos articulados (*cluster*). Hoje em dia, os jovens são reconhecidos como um patrimônio e

não como um problema; como protagonistas ativos do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de suas famílias e comunidades, o jovem representa um ponto estratégico de alavancagem a partir do qual efeitos positivos podem difundir-se para suas famílias, comunidade e sociedade em geral, como também para as futuras gerações. (FUNDAÇÃO KELLOGG, 2003).

Os valores humanos tipo simplicidade, honestidade, dignidade e luta aparecem sob a pergunta em oito referências de descrição sobre o aluno, projetado em seu futuro. Interessante observar que esses são alguns valores que a escola também diz trabalhar com os jovens a partir de suas atividades e muito durante os períodos de convivência. Essa co-relação entre o que os jovens valorizam e os valores que a escola quer “passar”, mostra na prática do dia a dia que existe essa interação. Ser simples, por exemplo, é algo que os alunos dizem aprender na convivência em grupo. O que isso demonstra, mesmo que de forma pouco aprofundada por essa coleta de dados, é que valores como esses e responsabilidade são aprendidos e incorporados na medida em que haja condições de exercício dos mesmos, em que haja oportunidades de testá-los em grupo, em que haja oportunidades de vivenciá-los.

A educação, por sua vez, é vista como uma necessidade que a escola atende (sete das 50 bolinhas) e está muito mais ligada a uma concepção de educação relacionada à interação com os outros e à melhoria de vida do que com a retenção de conhecimentos. Quando perguntados diretamente, 19 dos 26 jovens indicaram o desejo de fazer faculdade e estar exercendo uma profissão relacionada ao curso feito, o que reforça a idéia de que um maior grau de educação significa ascensão social, inclusive em sua capacidade de conseguir melhorar sua renda financeira.

Em resumo, o discutido acima indica que a estruturação pedagógica vai diretamente ao encontro da necessidade que os jovens adolescentes, a partir de cerca de 14 anos, têm de se tornarem responsáveis como meio de auto-descoberta, de auto-percepção, de auto-afirmação. A convivência em grupo contribui para que esse sentido de responsabilidade seja ainda mais

evidente porque perpassa todas as relações sociais presentes no meio educacional do aluno. O processo pedagógico reúne esses elementos e processa seus efeitos sobre três pontos fundamentais (segundo os próprios jovens) da formação de um bom profissional: o desenvolvimento da responsabilidade, o desenvolvimento de valores importantes para o trabalho e o desenvolvimento das relações sociais, lembrando que o exercício dessas atitudes se faz fora de sala de aula, na convivência e no trabalho na escola.

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

O objetivo de identificar mudanças ocorridas influenciadas pela escola teve dois fundamentos básicos. O primeiro, de verificar se o objetivo de promover desenvolvimento humano e local explicitado pela pedagogia da alternância se concretiza através de alterações perceptíveis nas famílias e nos jovens. O segundo, por considerar que a essência do desenvolvimento está no processo de transformação do indivíduo através do aprendizado de novas habilidades, atitudes e conhecimentos. Cabe então investigar se as mudanças efetivadas foram resultado direto da aplicação da pedagogia da alternância.

Identificar mudanças nas famílias e na propriedade dos participantes da escola não foi tarefa fácil durante uma pesquisa baseada em observação e entrevista, principalmente junto às famílias. Minha grande dificuldade estava em conseguir maior objetividade com relação aos detalhes sobre o processo de mudança. Para tanto, pelo menos três perguntas contribuíram para conseguir essa resposta: 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. Das sete famílias entrevistadas, uma não respondeu a nenhuma das três questões, portanto os dados apresentados abaixo são resultado da coleta em seis famílias.



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.

As seguintes categorias de mudanças foram levantadas a partir dos dados obtidos:

Mudanças relacionadas à implantação de novas técnicas e tecnologias

- ☐ Introdução de silagem
- ☐ Plantio de capim
- ☐ Plantio de sorgo
- ☐ Plantio de algaroba para alimentação do gado
- ☐ Plantio de frutíferas
- ☐ Implantação de horta
- ☐ Introdução de compostagem
- ☐ Melhoria no modo de plantar para melhorar produtividade
- ☐ Utilização de cobertura morta na plantação
- ☐ Utilização de animais para fazer o plantio
- ☐ Melhor manejo de sementes
- ☐ Instalação de bebedor automático para galinhas
- ☐ Aproveitamento da maniva da mandioca para alimentação do gado

Mudanças relacionadas à implantação de inovações que geram benefícios econômicos para a propriedade

- ☐ Criação de cabras e abelhas



- ☐ Plantio de frutíferas
- ☐ Implantação de horta
- ☐ Plantio de alimento para o gado
- ☐ Utilização de silos

Mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente

- ☐ Evitar as queimadas
- ☐ Reaproveitamento de restos de cultura
- ☐ Rotação de culturas
- ☐ Implantação de curvas de nível
- ☐ Procurar não desmatar
- ☐ Plantio de árvores

Mudanças de comportamento em relação à participação na comunidade

- ☐ Maior participação dos filhos na igreja local
- ☐ Maior participação dos filhos na comunidade local
- ☐ Todas as famílias tem pelo menos um membro que participa ou participou de atividades da comunidade (ver dados em Perfil das famílias/ participação na sociedade civil)

Mudanças de comportamento em relação à família

- ☐ Quer trabalhar na propriedade da família porque gosta
- ☐ A família está mais unida
- ☐ Filho reclama muito com o pai
- ☐ Melhor convivência na família



- ❑ Aluno mais obediente na família
- ❑ Aluno dá mais explicações técnicas sobre o trabalho feito na propriedade

Nas entrevistas com os quatro ex-alunos, os três que moram em sua propriedade rural indicaram as seguintes mudanças suas de comportamento como influência da escola:

- ❑ Participação mais ativa na comunidade (através da fundação e ocupação de cargos em associações)
- ❑ Decisão de permanecer na propriedade e na zona rural
- ❑ Aprender a conviver com o semi-árido, acreditar no potencial da região
- ❑ Criação de cabras como alternativa econômica
- ❑ Plantio de plantas para alimentação do gado
- ❑ Introdução da apicultura
- ❑ Aproveitamento de restos de cultura para reabsorção do solo
- ❑ Melhor aproveitamento do espaço da propriedade
- ❑ Não fazer queimadas
- ❑ Utilização de compostagem
- ❑ Conservação do material orgânico

Consideradas as fundamentações sobre a relação entre mudança, aprendizado e desenvolvimento pessoal e local/social e considerando as mudanças observadas no ex-alunos e famílias, a seguir será feita a análise dos dados a partir de indicadores elaborados sobre os referenciais teóricos e subdivididos de acordo com os cinco tipos de capital presentes no



pentágono do Bem-Estar Social. Os cinco tipos de capital serão apresentados um a um com os respectivos indicadores abaixo, para então discutirem-se os dados da pesquisa.

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.*

Não foi mencionada nenhuma mudança no acesso à terra que possa ter sido promovida pela escola ou pela associação. A maioria dos alunos (no caso desta escola, há apenas uma exceção) é de filhos de proprietários de terra, o que talvez explique essa despreocupação, uma vez que os jovens podem continuar trabalhando junto a suas famílias quando formados.

Essa é, no entanto, uma questão para a qual a UNEFAB está atentando em negociações com órgãos do governo, pois os jovens indicam ser este um fator importante para o seu desenvolvimento e uma necessidade bastante clara em seu ideal de futuro (são 32 referências ao desejo de ter sua própria propriedade).

No que se refere ao melhor uso de equipamentos, implementos e materiais, os dados coletados indicam que as mudanças mais significativas proporcionadas pela educação na escola estão situadas nesse âmbito. São treze formas diferentes de manejo da produção e inovação tecnológica encontradas pelas cinco famílias que responderam à questão sobre mudanças. Isso é muito significativo do ponto de vista comportamental porque são alterações que não requisitaram grande inversão de capital, mas que representam variáveis expressivas para a produtividade e para a manutenção do meio ambiente, garantindo maior sobrevida à estrutura física existente. Nota-se que há maior investimento na aquisição de materiais ou equipamentos quando há a introdução de um novo projeto econômico como, por exemplo, a introdução da apicultura (fazer caixas de abelha, comprar equipamento adequado), de criação de cabras (compra dos animais), ou introdução da fruticultura (compra de mudas). Em relação à melhoria das instalações, o que se pôde observar nas visitas e entrevistas é que a prioridade é a atividade econômica. No caso, a introdução de silos, hortas ou construção de locais para criação são os incrementos feitos que podem indicar investimento em capital físico. Os monitores mencionaram a melhoria das casas, com maior cuidado sanitário e estético em



função da influência da escola, principalmente devido à vivência mais confortável do aluno na escola e à cobrança dos monitores feitas aos alunos quando em visita às propriedades.

Duas mudanças importantes incentivadas pela escola afetam diretamente a qualidade de vida da comunidade. Uma foi a introdução das caixas de coleta de água da chuva, construídas para se ter água na época da seca, e a implantação de uma farinheira em uma das comunidades, para beneficiamento da produção local de mandioca.

Apesar dessas duas iniciativas terem beneficiado grande parte das comunidades, a maioria das mudanças relacionadas ao capital físico foram feitas pelas famílias separadamente, quando esse tipo de capital é um dos que mais benefícios financeiros poderia trazer se amplamente compartilhado por todos, incentivando a cooperação comunitária. Isso indica que há um grande potencial de ação para a associação ligada à escola que ainda está pouco explorado. Cabe finalizar essa análise chamando atenção para o potencial existente na possibilidade de melhor uso do projeto profissional dos jovens como meio de mobilizar a associação de pais para a questão do acesso à terra e do uso coletivo de capital físico local.

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 à 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 parceria 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 que permaneceram no meio rural como produtores não ultrapassam a faixa de renda média da maioria das famílias locais. O único ex-aluno que conseguiu obter uma renda maior que a maioria das famílias cujo perfil foi descrito no início (média de 2 a 3 salários mínimos), foi o que conseguiu emprego de técnico junto à diocese (quatro salários). O cuidado com essa afirmação tem que ser observado no seguinte: nota-se uma gradual movimentação destes alunos em direção a um progresso financeiro maior, na medida em que todos têm projetos de investimento de capital e inovações tecnológicas que a médio e longo prazo podem trazer benefícios. Estes alunos contribuem diretamente para a melhoria da condição de vida de sua família ao dividir com ela o trabalho e a entrada de renda diversificada. A economia familiar também parece ter tido alterações positivas dada a influência dos alunos, principalmente com a introdução de inovações tecnológicas que ajudam a poupar esforços e recursos. Um exemplo é de um ex-aluno que trouxe para sua família a idéia de implantar um sistema de energia solar, acabando com o custo de energia elétrica. A realização de silagem também, segundo as famílias, cortou os custos de compra de ração para

os animais em época de seca. Mas, a dificuldade de fazer esse tipo de afirmação está no fato de que nenhuma inovação ou intervenção é monitorada ou avaliada, portanto é difícil dizer se representam efetivamente um aumento de renda. Tampouco se pode estimar, pelos dados coletados, se os ex-alunos formados na escola nos últimos cinco anos têm uma renda melhor que a de suas famílias, indicando um aumento de seu capital financeiro em função da formação recebida. O que se pode contabilizar é que mais de 60% dos ex-alunos permanecem no meio rural numa região de muito êxodo rural, o que pode ser um indicador de que as condições de vida têm sido suficientes para que os alunos não tenham optado por sair de seu meio.

Os projetos pessoais dos alunos, ou projetos de vida, não têm sido implantados como deveriam, segundo a proposta da pedagogia. Como já foi observado, apenas uma ínfima parte dos alunos do quarto ano da escola tinha conseguido implantar seu projeto. Isso significa que a escola não tem conseguido transformar os projetos de investimento em oportunidades de diversificação e aumento de renda para as famílias. Como o projeto começa a ser trabalhado próximo do término de curso dos alunos, mesmo se fossem implantados, dificilmente a escola teria como acompanhar os resultados a ponto de rever sua prática pedagógica em relação a esse instrumento da alternância.

Uma grande influência da escola, observada principalmente nos ex-alunos, é a importância que as associações têm como meio para obtenção de capital financeiro para implantação de mudanças essenciais à comunidade. Os ex-alunos consideram as associações de produtores rurais o caminho mais efetivo para obtenção de recursos para a comunidade implantar sistemas que venham melhorar suas atividades. Suas experiências têm demonstrado que o acesso ao capital financeiro é uma possibilidade concreta. Exemplos dados foram o dinheiro conseguido para construção de uma represa que consiga manter o nível de água suficiente para abastecer a comunidade na época da seca e a aquisição de animais para



implantação de economia diversificada incentivada pelo governo. É um excelente exemplo de como o capital social contribui para se ter acesso ao capital econômico. Um exemplo de que ter capital econômico não necessariamente significa ter benefícios está no fato de que a represa, por uma falha de projeto, nunca funcionou.

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.*

Uma série de novas técnicas que foram adotadas pelas famílias se refletem no maior cuidado com o capital ambiental: feitiço de curvas de nível, utilização de compostagem, rotação de culturas, utilização de restos de cultura, contenção do desmatamento e das queimadas, plantio de árvores. Nas entrevistas, as famílias mencionam essas mudanças no modo de agir, mas não fazem referências ao efeito destas mudanças no ambiente. O que se pode depreender de seus relatos é que essas mudanças comportamentais realizadas foram motivadas por benefícios imediatos na renda e no trabalho: o menor desgaste do solo indicado pela melhor produtividade, melhor utilização da área da propriedade e da organização das culturas, diminuição do esforço e tempo de trabalho (exemplo da reutilização de restos de cultura para incorporação no solo).

Terminar com a prática das queimadas, no entanto, é um exemplo de cuidado com o meio ambiente que não traz benefícios imediatos e representa mais trabalho para o produtor. Os pais falam que essa mudança é fruto da insistência dos alunos com suas famílias, o que realmente indica uma quebra de paradigma sustentado apenas pela convicção dos alunos e seu poder de persuasão junto à família. Revela que a força da pedagogia da alternância está na capacidade de mobilizar os alunos a implantar mudanças comportamentais extremamente significativas.

Todos os indicadores colocados podem ser observados na realidade das famílias, indicando haver uma real preocupação com o capital ambiental na formação dos alunos que chega até a comunidade. O que precisa ser aferido é se essas mudanças são suficientes para garantir que os recursos naturais estejam sendo preservados em escala suficiente para sua existência a longo prazo. Não só isso, há que se aferir se as mudanças feitas a nível individual significam algum impacto para a preservação do meio onde está inserida a comunidade. Só então poderá se falar de uma maior concentração de capital ambiental nas mãos dos produtores rurais.



CAPITAL SOCIAL

O capital social está relacionado 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 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.*
- ❑ *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.*

Nessa escola da Bahia particularmente não há uma associação local de pais, como é o comum. A associação que representa as famílias dos alunos é na verdade a associação regional, representante de 24 EFAs da Bahia. A razão alegada é que essa é a única escola família de ensino médio existente na Bahia e portanto acaba concentrando alunos vindos de todo o Estado, portanto seria redundante ter também uma associação formada pelos pais dos alunos de locais tão diferentes.

No entanto, há uma diferença marcante na natureza e função de uma associação regional e uma associação de pais que é pouco aprofundada e que interfere diretamente sobre



os indicadores de capital social dessa escola. A associação regional, com seu conselho formado por pais de alunos (em sua maioria de Riacho de Santana mesmo), tem como função primordial assessorar as escolas em suas atividades administrativas e pedagógicas. Seu público-alvo, portanto, não são os alunos e suas famílias, mas sim a escola em todas as suas instâncias. Já a associação local de pais, denominada “dona da escola”, tem como função gerir a escola, auxiliando os monitores e diretores, tomar as decisões referentes ao plano de formação, decidir sobre questões administrativas e financeiras, etc. Essa associação existe para servir à escola e a suas famílias.

O que se observa na prática da escola da Bahia é uma mistura de papéis que compromete não só o trabalho dos monitores – que trabalham para a AECOFABA ao invés de concentrarem esforços na promoção do desenvolvimento de sua escola – mas também dos próprios gestores da associação, que acabam dividindo esforços entre a ajuda a essa escola e a assessoria às EFAs. Não só isso, o fato da AECOFABA substituir a associação de pais, tira das famílias a oportunidade de atuarem diretamente em uma instituição da qual ele escolhe fazer parte quando coloca seu filho na escola. Fazer parte da associação regional poderia ser uma escolha futura, no momento em que pais envolvidos com a proposta estivessem dispostos a fazer parte do movimento num outro nível de desenvolvimento institucional e com outro grau de experiência de trabalho em associação.

A meu ver, a inexistência dessa associação local de pais, justificada pela distância das famílias, explica a sobrecarga nos monitores e o distanciamento das famílias de seu papel de gestoras da escola.

Considerando, apesar disso, que a AECOFABA tem tentado cumprir esse papel de associação de pais, a análise abaixo dos indicadores tenta verificar o alcance de sua atuação neste sentido.



Os dados coletados indicam que os pais entrevistados que não têm funções específicas na AECOFABA, não tem clareza sobre seu papel fundamental e de “dono da escola”. Dentre os sete entrevistados, seis estavam nessa categoria e demonstravam entender muito pouco sobre a função da associação e seu papel dentro dela. A delegação de poder para a associação ainda está muito baseada na atitude de deixar que aqueles que “sabem mais” e “têm mais condições” tomem as decisões ‘pelas’ famílias, ao invés de ‘com’ elas. Isso não significa, de forma alguma, que os membros ativos da associação não fazem esforços para envolverem as famílias nas discussões. Muito pelo contrário, principalmente porque à frente da associação também estão pais de alunos e ex-alunos muito comprometidos com a proposta. No contato com as comunidades (que acaba sendo local), esses líderes estão constantemente tentando promover uma maior participação das famílias na associação, mas indicam ter dificuldades de consegui-lo.

As assembléias de pais, realizadas anualmente, ainda não haviam acontecido no ano em que visitei a escola (fim do ano). Essas assembléias eram sempre realizadas junto com cursos de interesse dos pais, para que houvesse maior incentivo na participação. Pelo que contaram os monitores, o interesse pelos cursos sempre teve um retorno muito bom e ajudava na participação de mais pais. Portanto, ao vir para as assembléias, os pais permaneciam pelo menos dois dias na escola.

Os pais entrevistados confirmam a pouca organização de eventos nos quais eles podem participar. Indicam inclusive que na própria escola há pouco para se fazer, a não ser visitar os filhos. Os entrevistados disseram que sua atuação antigamente era muito maior, porque se cobrava muito mais e hoje pouca coisa é organizada “para que eles participem”. Interessante como essa postura está num limiar entre a participação ativa e a passiva, típica de um comportamento em que há ainda um grau de dependência grande da iniciativa dos outros. A participação acontece desde que haja uma liderança que a organize e estruture. Esse postura

demonstra o que os monitores também confirmam sobre as famílias dos alunos: eles não se sentem donos da escola, não atuam como tal, participam pouco.

Em relação aos indicadores levantados acima, pode-se dizer que tem havido poucos esforços concentrados e investimentos sendo feitos para a mobilização do capital social representado pelas famílias. A única obrigação cumprida pela maioria é o pagamento da contribuição mensal para alimentação. Essas dificuldades dizem respeito à escola na medida em que a pedagogia da alternância tem um instrumento que favorece essa relação, o plano de formação. Ele não é realizado junto com as famílias, embora os monitores indiquem estarem preocupados em coletar as necessidades das famílias para tentarem incluí-las no plano, algo insuficiente do ponto de vista da filosofia de participação das famílias na pedagogia da alternância. Não há um plano de desenvolvimento local estruturado com as famílias, nem a discussão sobre sua possível elaboração, mesmo porque um plano feito pela associação regional teria características processuais completamente diferentes na elaboração e implantação de tal plano.

As famílias mencionaram, sim, algumas ações conjuntas com a escola que foram realizadas na comunidade. Um exemplo dado foi a coleta da maniva durante um mutirão. Pelo que pôde ser observado, essas ações são esporádicas de acordo com a necessidade de troca ou auxílio, mas estão presentes e são lideradas normalmente pelos monitores. Não se pode aferir quanto as famílias têm desenvolvido de ações conjuntas para beneficiar os alunos. Pelo grau de participação existente na escola, a hipótese provável é que ela tampouco seja parte de uma cultura organizacional implantada.

A AECOFABA tem conseguido ser muito eficiente no levantamento de recursos para as escolas – essa incluída. Os recursos obtidos com fundações, principalmente as ligadas à igreja católica, têm sido utilizados, por exemplo, para reforma do prédio da escola, compra de livros e computadores para essa escola, etc. Os gestores entrevistados dizem que hoje o

grande desafio ainda é encontrar os meios de sustentar os custos fixos da escola, principalmente o pagamento de salários. Muito já se conseguiu junto ao governo, trazendo-se professores do Estado para darem aula na escola. A grade escolar adaptada às novas leis facilitará ainda mais esse processo. Uma dúvida que permanece é o quanto se está tirando da identidade da pedagogia nesse processo, algo que coloca em dúvida a força da UNEFAB para mobilização de políticas públicas locais a seu favor.

A origem da escola e das comunidades, mobilizadas pelo Padre Aldo, se confunde. Isso dificulta a afirmação de que a escola influenciou as famílias a trabalhar de forma coletiva, embora todos afirmem que antes disso essa percepção ou capacidade de trabalhar juntos não existia. Mas o que sim, se pode afirmar, é que essa escola tem uma capacidade única de criar nos seus alunos e ex-alunos a cultura e a capacidade de trabalhar em conjunto como meio de promover o desenvolvimento, veja-se o caso dos ex-alunos.

Concluindo, o que se observa de capital social nas famílias é que ele é muito menor do que o possível e do que seria o esperado em uma escola que investe tanto na promoção da parte social do desenvolvimento. Isso se deve em parte, a meu ver, à inexistência de uma estrutura que favoreça o seu florescimento e sua manutenção de forma dirigida a atender as necessidades das famílias dos alunos. Outra parte se deve ao comprometimento inicial das famílias com a escola, na qual é difícil a cobrança da participação e a estruturação de ações conjuntas em parceria com a escola, pois isso demanda um esforço extra por parte dos monitores até que apareçam as lideranças dispostas a assumirem essa tarefa. Do ponto de vista institucional, apesar dessa escola ser uma das mais antigas, a associação ainda não passou da fase pioneira caracterizada pela ação reativa, indefinição de papéis e processos, mas fortalecida e alimentada pelo enorme esforço de uma pequena liderança motivada pelas razões mais nobres de atuação social. Infelizmente isso não tem sido suficiente para capitalizar o potencial social existente e que seria de grande contribuição para essa escola.

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.*
- ❑ *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.*

O capital social entre os alunos é extremamente cultivado. Em todos os momentos do grupo foco com os alunos, a questão da interação proporcionada pela convivência intensa



retorna à discussão como um dos aspectos mais positivos da escola, que inclusive os impede de sair no momento em que encontram dificuldades de adaptação. Os alunos dizem que constantemente se apóiam uns nos outros para fazerem suas tarefas, trocarem informações, se ajudarem mutuamente nas dificuldades encontradas. Fora da escola, os alunos que não têm condições de voltar para casa durante a alternância, são abrigados pelas famílias dos outros alunos. A oportunidade de visitarem as propriedades de seus colegas também contribui para uma troca de experiências e culturas que eles consideram extremamente importante para sua formação.

Dentro da escola, desenvolve-se a capacidade de trabalho em equipe através da prática de campo e das tarefas de manutenção. A alternância de coordenadores nessas equipes de trabalho contribui para o aprendizado de lidar com as diferentes hierarquias e lideranças. O trabalho coletivo exige uma adaptação e respeito a normas e sanções (horários, desempenho, cuidado) que contribuem para ensinar a se trabalhar e facilita a adaptação dos alunos a outras instâncias de trabalhos fora da escola.

Não tive oportunidade de observar se os alunos tomam iniciativas conjuntas para trabalhos coletivos, mas tive oportunidade de vê-los procurar em conjunto, através de uma discussão em grupo mobilizada por eles, solução para um problema que estavam enfrentando na época de minha visita. Pude vislumbrar então uma capacidade efetiva de coordenar a discussão de modo a validar a participação de todos, e um pouco mais de dificuldade para se elaborar uma proposta de encaminhamento da solução. Pena que naquele momento os monitores estavam com dificuldades de transformar essa situação numa oportunidade de aprendizado ainda maior sobre a utilização da organização para capitalizar os esforços sociais.

O que posso concluir nessa parte é que a estrutura e prática pedagógica da escola fortalecem, como em nenhum outro estabelecimento educacional de ensino, a visão do capital social como meio de promoção de desenvolvimento e geração de benefícios para o coletivo.



Não só isso, a prática cotidiana que envolve trabalho em equipe, cobrança de resultados, alternância de liderança e funções, situações de convivência geradora de conflitos a serem solucionados, somada à troca intensa de experiências diversificadas e informações, desenvolve nos alunos a capacidade de tecer e estruturar o capital social à guisa de sua incorporação no exercício de seu uso. Fica faltando apenas, a meu ver, a prática da parte de desenvolvimento institucional que muito poderia contribuir para que os alunos estivessem melhor capacitados para gerir o capital social de forma ainda mais eficiente; principalmente para estabelecerem meios de utilizar o capital social construído na escola uma vez que a deixam.

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 a 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.*

Entre os 123 alunos formados nos últimos cinco anos e sobre os quais a escola tem informações, 62 (50%) são hoje empregados assalariados nos ramos de educação, empresas, prefeitura, como técnicos agrícolas e na área social. 41 ex-alunos são produtores rurais (34%). Sete ex-alunos se dedicam ao comércio e assessoria na área rural. Um é seminarista e três ex-alunas são donas de casa. Esses dados indicam que os ex-alunos têm tido acesso a empregos assalariados, principalmente na área da educação dentro das próprias EFAs (42 ex-alunos são monitores). São poucos os que atuam na área da qual têm o certificado, técnico agrícola. Mas um número considerável de ex-alunos atua como produtor rural hoje, o que pode se qualificar de auto-emprego. Pode-se dizer que grande parte dos ex-alunos (91- 66%) está atuando dentro de uma área para o qual a escola os preparou (área social, produção rural e monitores de EFAs). Isso pode ser um indicador de que os ex-alunos têm conseguido escolher o campo profissional em que querem trabalhar. 114 (93%) dos ex-alunos continuaram no meio rural, o que é um número significativo frente à realidade local de êxodo rural. Aliás, número significativo para qualquer realidade rural, principalmente para a população jovem e educada.

Estes dados sobre os ex-alunos não são suficientes para se afirmar que a EFA gera melhores condições de empregabilidade que outras escolas. Mas essa é uma percepção bastante forte por parte das famílias para as quais um dos pontos ponderados na decisão de colocar seus filhos nessa escola é baseado na experiência de ver outros ex-alunos trabalhando e conseguindo prover sua própria renda.

Os dados tampouco 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 observado nos quatro ex-alunos entrevistados, provavelmente a maioria consegue pelo menos manter o padrão que tinham antes.

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 grade disciplinar destes alunos parecia ser adequada em termos de carga horária, conteúdo humano e técnico. Uma grade desbastada para se ater ao essencial, bem concentrada no foco de interesse dos alunos e suficiente para se promover uma formação humana básica e técnica. Temo pelas mudanças que foram feitas porque elas anulam da nova grade justamente essas características de adequação à prática pedagógica da alternância, acentuando-se o pressuposto de que a dedicação de mais tempo à sala de aula significa necessariamente uma melhor formação e comprometendo, com isso, não só o interesse dos alunos, mas também a utilização dos instrumentos da alternância.

Quanto à didática dos monitores em sala de aula, meios para os quais a AECOFABA diz buscar recursos para auxiliar (e realmente conseguiu equipamentos, laboratórios, computadores e biblioteca), o diferencial é imperceptível. Nas aulas observadas não houve qualquer inovação do ponto de vista didático a não ser a utilização em larga escala de trabalhos em grupo, e uma atitude bastante positiva e responsiva em relação aos alunos e seus questionamentos. A prática mais observada era o exercício em folhas soltas ou na lousa e apresentação de trabalhos em grupos, coordenadas pelos monitores. Pela qualidade do planejamento das aulas em sala, acredito que essa seja a prática mais comum.

A inovação didática depende de dois fatores básicos para interferir diretamente na qualidade de apreensão dos alunos: planejamento do conteúdo e planejamento da forma de integração entre os diversos conteúdos (e no caso aqui, com a prática). Como nenhum dos dois é ponto central na prática dos monitores (e os professores de fora não têm o contato com o resto da dimensão da pedagogia), posso afirmar que a introdução de qualquer instrumento ou tecnologia diferenciada (vídeo, retroprojektor, computador) seja de pouca efetividade do ponto de vista de aprendizagem.



Não posso afirmar, sem ter aplicado testes ou observado todas as disciplinas da área humana, que a bagagem dos conhecimentos destas áreas é de boa qualidade e que os alunos fazem bom uso de seu conteúdo. Ainda assim, nas disciplinas observadas verificou-se uma dificuldade comum a ensino de qualidade sofrível na utilização do português escrito e falado, na transposição de conceitos matemáticos para desenvolvimento de raciocínios abstratos e na interpretação de textos. Por outro lado, observou-se a facilidade comum aos que exercem raciocínios práticos usando elementos teóricos, quando esses alunos têm que resolver ou pensar questões técnicas relativas ao seu trabalho de campo, por exemplo. Como as disciplinas básicas humanas dificilmente conseguem essa transitoriedade com o mundo da prática, principalmente por serem em sua maioria ensinadas por professores com pouca ligação com a pedagogia da alternância (e mesmo a aula observada dada por monitor demonstrou a dificuldade de relacionar o conteúdo com o mundo da prática), certamente as disciplinas da área humana estão muito distantes ainda de serem “manuseadas” pelos alunos com a mesma eficiência que as disciplinas da área técnica.

Tampouco posso aferir, não sendo da área técnica, qual a qualidade da bagagem que os alunos estão levando da escola nessa área. Mas o que se pôde observar é que os alunos conseguem demonstrar conhecimentos técnicos teóricos na prática de campo, por exemplo. Isto demonstra que conseguiram fazer uma relação entre teoria e prática no seu trabalho, tirando-o de um automatismo ou continuísmo característico do trabalho agrícola para levá-lo a um patamar “científico” mais apurado. Cabe lembrar que é nas disciplinas técnicas que os alunos consideram que mais aprendem porque conseguem fazer a passagem entre prática e teoria. Não só isso, é devido ao interesse gerado pela prática que os alunos desenvolveram a concepção de que prática e teoria são indissociáveis e que a pesquisa é o caminho mais importante para fortalecer essa relação e encontrar soluções práticas para sua realidade. Ou seja, é a partir da relação entre o conteúdo técnico e a prática, onde está centrado o interesse



do aluno, que se tem conseguido desenvolver a competência no uso dos instrumentos de conhecimento. Destes instrumentos, o principal tem sido a biblioteca e a coleta de informações durante os estágios. Não há uso de internet ou computador, algo que acrescentaria muito à formação dos alunos, desde que continuasse vinculada ao poder de significação observada na relação entre prática e conteúdo técnico.

Ainda assim, a cultura da pesquisa e da busca da informação e de formação como meio de auto-desenvolvimento está incorporada nestes alunos. Em sua visão de futuro ela aparece ligada à competência profissional e em suas necessidades ela aparece ligada à melhoria de condições de vida. Os ex-alunos continuam fazendo cursos que consideram importantes para seu progresso profissional.

Por outro lado, os alunos demonstram ter muito pouco planejamento, sistematização e controle dos dados de suas atividades produtivas, tanto na escola como em sua propriedade. Esse fato se soma à percepção de que nenhuma das famílias entrevistadas ou dos ex-alunos gerencia sua propriedade usando elementos teóricos de administração e contabilidade. As tomadas de decisão feitas sobre a produção continuam sendo baseadas em duas características preponderantes: estações do ano e disponibilidade de mão-de-obra. O fato de os alunos da escola não terem conseguido implantar seu projeto ou não terem muita clareza do papel do projeto no contexto pedagógico e de desenvolvimento de sua propriedade atesta a ausência desse corpo de conteúdo essencial à educação voltada para o meio rural e certamente a dificuldade dos monitores de integrarem o projeto ao conteúdo técnico e humano. Mesmo os ex-alunos que estão dando continuidade ao projeto que elaboraram na escola não têm esse controle que demonstra a capacidade de gerenciamento que seria esperada de um empreendedor rural.

O espectro de influência da ausência dessa prática de projeto compromete o empreendedorismo a partir de suas bases: um planejamento mau elaborado, sem considerar as



variáveis de recursos e as condições do mercado; a opção técnica, produtiva e comercial feita sem dados suficientes para sustentar o investimento; e a falta de uma análise de risco e ganhos baseada numa avaliação feita com levantamentos dos recursos existentes, da demanda e situação do mercado e eficiência da parte técnica. Pode-se afirmar que não estão se formando empreendedores rurais nessa escola e o maior indicador disso, além da prática de projeto observada, é que não se tem um modelo teórico de projeto ou empreendimento a partir do qual possa ser desenvolvida essa competência, seu conteúdo ou sua prática. Na aula de administração rural que observei, onde a tentativa do monitor era justamente trabalhar um projeto a partir de um exemplo em que os alunos tinham que estruturar e calcular as variáveis envolvidas, demonstrou-se a enorme dificuldade dos alunos de entenderem o raciocínio por trás do exercício, feito de forma mecânica com uso de fórmulas matemáticas, sem qualquer questionamento sobre o significado dos dados para a implantação do projeto.

Esse indicador de empreendedorismo é importante para essa formação, não apenas porque ele é parte do que Delórs, a pedagogia da alternância ou o desenvolvimento rural consideram essenciais ao desenvolvimento, mas porque ele compreende competências básicas para a capacidade do produtor rural e da agricultura familiar se manterem na economia rural com o nível técnico e administrativo necessário hoje.

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.

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. As razões são as seguintes: a experiência de vida prática é tratada como matéria inerente ao processo de aprendizado, discurso que se confirma na atribuição de tempo para que ela exista dentro do período escolar. A experiência recebe um tratamento diferenciado em sala de aula; não importa qual o nível de profundidade que se consegue chegar, ela tem seu espaço garantido e valorizado na prática pedagógica da escola. Tenta-se fazer uma ligação entre teoria e prática de modo a integrar os dois tipos de conhecimento, algo que mesmo que ainda seja a parte mais frágil do ciclo, é algo que os alunos já consideram como a competência mais importante no seu processo de aprendizagem – existe a consciência deste mecanismo como essencial ao aprendizado. Finalmente, há nessa prática pedagógica a obrigação de atuar no meio como parte do processo de aprendizado e os instrumentos da pedagogia são todos voltados para essa função de intermediação com a ação no meio. Embora exista dificuldade em sua aplicação, a utilização desses instrumentos já criou nos alunos a consciência de sua importância para seu aprendizado, que por eles já terem experimentado e descoberto seu potencial, criticam o pouco ou mau uso.

Quanto à espiritualidade, essa escola particularmente criou um espaço bastante grande para essa prática. Há que se lembrar que o movimento da pedagogia da alternância como um todo sempre esteve muito ligado com iniciativas da igreja católica e essa cultura de cultivo da espiritualidade é muito forte. Nessa escola da Bahia, onde a influência da igreja sempre foi muito presente, o catolicismo ainda predomina como religião entre os alunos. O interessante de se notar é que a prática religiosa é muito incentivada – participação na organização das missas, cobrança para participação nos cultos (seja lá qual for o credo), participação em eventos ligados à igreja, e principalmente, participação nas comunidades religiosas através de

seus grupos específicos (jovens, catequese, etc.). Há também um espaço para que os alunos se responsabilizem pelo desenvolvimento da espiritualidade: o momento de dedicação em que eles organizam uma leitura ou discussão antecede as aulas da manhã. As famílias consideram este um aspecto muito importante da escola e os alunos parecem valorizar esse espaço ao levar sua responsabilidade bastante a sério. Quanto a esse indicador então, o que se pode dizer é que a escola, seja por uma questão de cultura local ou do movimento da pedagogia, abre espaço para o cultivo da espiritualidade e mantém a cultura de se ter a religião como parte integrante da educação. Para que esse lado espiritual fosse parte de uma formação ainda mais rica, talvez fosse interessante que houvesse um intercâmbio mais variado entre religiões e cultos.

O desenvolvimento do corpo e do sentido estético são elementos que a prática pedagógica dessa escola não têm seu tempo e espaço estruturados formalmente. Apesar de na grade curricular constar aulas de educação física e artes, a dificuldade de contratação de professores, principalmente por uma questão financeira, acaba priorizando outras disciplinas. A pena é não trazer para esse processo educacional todo um trabalho que requeira outro tipo de habilidades e que poderia trazer à tona outros talentos ainda não descobertos, além de ajudar a equilibrar a pesada carga de trabalho físico e intelectual que o dia a dia desses alunos exige.

Quanto ao desenvolvimento do corpo, os alunos realmente dizem sentir falta de terem um espaço em que possam, por exemplo, praticar esportes. Como no item anterior, outras questões ligadas ao corpo, tipo sexualidade, são trabalhadas pelos monitores na vivência, nos conselhos pessoais, no exemplo dado. Assim como no item anterior, acredito que ter maior incentivo e espaço para o trabalho de desenvolvimento corporal contribuiria muito para se equilibrar o dia dos alunos e abrir um pouco mais de espaço para o ócio criativo e o lazer.

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 pôr em prática os conhecimentos adquiridos.*
- *A formação dada pela escola está baseada numa análise que sustenta a preparação dos jovens para trabalhos futuros.*

Como foi discutido antes, na apresentação dos dados, a escola não tem conseguido fazer de forma planejada e estruturada dentro de seu calendário o planejamento da formação dos jovens, partindo de uma pesquisa que identifica suas necessidades e analisa de forma metódica e ampliada o seu contexto. Existe, sim, o diálogo entre famílias, jovens e escola, que já é algo inusitado em centros de educação formal, mas isso não é suficiente para a) compartilhar com os parceiros da escola o poder educativo, nem 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.

Ao não fazer disto parte da prática pedagógica, a escola dificilmente consegue, ao longo de suas atividades anuais, encontrar tempo e espaço para mobilizar mais pessoas em torno da escola. Conseqüentemente, um aspecto da prática pedagógica acaba afetando elementos de base para fortalecimento do capital social da escola. Para a formação do aluno

há uma consequência sobre a qualidade do conteúdo, primeiro por ficar retido numa esfera isolada da realidade com a qual a escola quer e diz interagir, e segundo por deixar de revisar os conteúdos, acentuando a tendência forçada pela falta de tempo e disponibilidade de professores e monitores, de se reproduzir os conteúdos sem analisá-los de forma crítica. O conceito de desenvolvimento rural é um bom exemplo dessa disparidade. Ao não priorizar essas iniciativas como elementos centrais da prática pedagógica dos docentes, aumenta a dificuldade de se estruturar uma formação sobre uma visão clara e consciente das futuras demandas profissionais. Os alunos da escola já se encontram em desvantagem em relação a esse futuro por estarem buscando sua sobrevivência profissional através de uma visão limitada de um meio rural que tende a se fragilizar. Também estão em desvantagem por não terem ao menos contato com acessórios da tecnologia educacional que seria interessante existir – exemplo da internet. Mas, como esse é um fator preponderante ainda na maioria das escolas públicas e não necessariamente significa um incremento à qualidade do aprendizado, creio eu que nesse sentido a escola ainda está à frente das outras por estar conseguindo ao menos fazer os alunos buscarem nos estágios atender a essa necessidade que eles já têm.

Usar a experiência como ponto de partida para a prática pedagógica é algo que na realidade dessa escola (mas não só desta) sofre da dicotomia entre prática e discurso. Não há qualquer dúvida de que a experiência tem nas EFAs papel central na formação dos alunos. Exatamente por isso, atribui-se ao fazer, à ação, o poder que ela efetivamente tem de motivação para o aprendizado, deixando-a atuar sobre seu próprio poder de autonomia, identificado por Piaget. O pressuposto é que a experiência, o fazer, são suficientes para alavancar o aprendizado. Então se faz o Plano de Estudo, se faz a prática na propriedade, se faz a prática de campo na escola. Mas o quanto este fazer está sendo planejado dentro de um processo de desenvolvimento mais amplo, como metas definidas para CADA UMA destas experiências? Dada a falta de tempo para planejamento, a dificuldade de se integrar cada uma



destas experiências (semanais ou mensais que sejam) ao conteúdo das disciplinas e ao planejamento de ações a serem cobradas na prática da alternância na propriedade, a dificuldade de resgatar e sistematizar o aprendizado demonstra que a experiência até pode ser usada como ponto de partida, ou meio para se chegar a algum lugar, mas na prática ela está ancorada num pragmatismo que não leva, como quer Dewey, ao aprendizado, nem à abstração reflexionante que quer Piaget. A quantidade de experiência concreta quando comparada à qualidade e frequência da conceitualização abstrata e observação reflexionante indica uma desproporção que confia na autonomia da ação e acaba por mantê-la, em grande parte, circumspecta à “ação inconsciente”.

Interessante observar como, num ciclo de aprendizagem baseado na experiência, tudo está absolutamente interligado, a ponto de uma etapa saltada significar um menor impacto no aprendizado. Ao conseguir um menor grau de abstração reflexionante, diminui-se a capacidade de se pensar intervenções (sob forma de ações) sobre o meio. Ao não se planejar e implementar intervenções sobre o meio estruturadas sobre as conceitualizações abstratas, a integração entre prática e teoria tende a permanecer muito superficial.

Ao conversar com alunos em sua prática de campo e na sala de aula, ou mesmo com o monitor, o que observei é que ao tentar aprofundar a análise sobre a relação entre prática e teoria, chegava-se sempre a um ponto em que a descrição do específico cessava e voltava-se a uma generalização sobre essa relação. Deste ponto em diante, dificilmente se avançava na identificação do processo de integração entre prática e teoria, obtendo-se apenas breves descrições de alguns exemplos e predominando os exemplos em que as ações são mais valorizadas. Na conversa com as famílias também identifiquei a importância dada para a existência da prática (de campo, aprender a trabalhar, como dizem os pais) e da teoria (o estudo), mas como duas atividades paralelas, sem compreensão da necessidade que uma tem como degrau de construção para a outra. Logicamente que em menor grau, mas essa visão dos

país é um reflexo do que acontece na realidade da prática pedagógica da escola: a dificuldade de integrar prática e teoria do modo com que propõem Piaget, Dewey e Kolb.

INDICADORES (Escola e mudança)

Apesar de Bourdieu enfatizar em seus escritos o papel da escola como reprodutora do conhecimento ou do *status quo*, o que ele faz é uma crítica ao sistema existente, levantando quais os fatores que contribuem para esse processo reprodutivo. Isso não quer dizer que não exista a possibilidade de transformação. O processo pelo qual ele indica essa possibilidade, chamada de análise reflexiva, consiste em reverter o poder do *habitus* trazendo-o para níveis de consciência aumentados. Muito semelhante ao processo de aprendizado de Piaget, inclusive denominado de forma semelhante. O que Bourdieu não indica em seus escritos é como esse processo de abstração reflexiva se transforma em ações suficientes para se conseguir a transformação social. Ainda assim, o que esses indicadores elaborados abaixo propõem, é que, ao identificar alguma mudança causada pela escola em certos elementos de acumulação de capital cultural por parte das famílias ou dos alunos, estariam sendo identificados elementos concretos de uma alteração na forma de acumulação, o que agrega um valor antes inexistente ao capital cultural destas pessoas. Não se está falando ainda em transformação social, mas numa alteração de hábitos que podem levar a uma alteração posterior do *habitus*.

- *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 têm 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.*

À primeira vista, tem-se a impressão de que as famílias, que em sua maioria têm uma renda mensal de dois a quatro salários mínimos, decidem investir no mínimo 10% dela para que seu filho estude na EFA. Isso demonstra que os pais estão dispostos a investirem mais numa educação diferenciada ao invés de optarem pelo sistema público gratuito, também disponível na cidade. Mas, há que se ter um certo cuidado com essa análise, porque há outras variáveis aplicadas a essa decisão que podem indicar que, na verdade, a inversão de capital nessa opção pela EFA é na verdade menor do que seria em outra.

Os pais indicam, por exemplo, que se não houvesse essa escola em sistema de internato, sua família teria ou que se mudar do campo para a cidade para que seu filho continuasse estudando, ou teria que ter condições financeiras para pagamento de transporte diário ou alojamento do filho na cidade. Ou seja, o sistema estrutural (e não pedagógico) da EFA acaba atendendo de maneira mais acessível às necessidades da família. Por outro lado,

há outro fator considerado pelas famílias e pelos jovens relativos à especificidade da EFA, que é sua valorização do meio rural como alternativa de futuro profissional para o jovem, valorizando também a experiência e o *background* da família. Esse fator não tem um valor de capital cultural agregado a ele.

Portanto não há realmente indícios que evidenciem uma decisão consciente de maior investimento financeiro na educação dos filhos mesmo que a EFA signifique um desembolso mensal de dinheiro para a família, além do transporte. Tampouco foi mencionado qualquer gasto da família com compra de materiais pedagógicos para os filhos. A única menção feita pelos jovens nesse sentido foi a compra eventual de revistas da área técnica, compartilhadas entre todos os alunos.

Quanto ao tempo dedicado à educação, vê-se nos jovens uma preocupação enorme para não desperdiçá-lo enquanto estão na escola. Um exemplo disso é a cobrança que fazem das aulas vagas e da falta de professores. Observei também na escola que os alunos não têm a ansiedade comum aos jovens de rapidamente desvincular-se das atividades escolares para se dedicarem a outra coisa. Os alunos permanecem em sala para dar continuidade a seus exercícios, para ler uma revista de interesse técnico, para conversar com os monitores, para conversar com os colegas. Pode ser que a estrutura de permanência na escola seja a responsável por esse comportamento. Mas em parte também se deve a valorização que os alunos dão ao tempo na escola por não poderem se dedicar às atividades escolares durante seu período de alternância na família, como foi dito por eles.

Os pais, por sua vez, abrem mão de ter os filhos em casa e no trabalho por 15 dias, mas contam com o tempo da alternância do filho em casa para a ajuda no trabalho. Não se pode afirmar que os pais passaram a investir mais tempo na educação de seus filhos por esse fato. O que se pode dizer com base nas entrevistas é que este sistema cria a oportunidade de existência de uma opção educacional viável na qual o tempo investido se adapta melhor às

necessidades da família. Por si só, este fator contribui para a ampliação de perspectivas de investimento em educação de ensino médio por famílias que precisam contar com o trabalho dos filhos para sua sobrevivência.

Em resumo, o investimento em capital cultural feito pelas famílias ainda é incipiente, feito muito mais pela oportunidade de viabilização oferecida pelo sistema de alternância do que pela valorização consciente de investir em capital cultural como meio de transformação. Já os alunos e ex-alunos acreditam que investir tempo, principalmente, em oportunidades educacionais é algo que dá retorno. Algo que deve ser observado no longo prazo para se verificar o quanto esse acúmulo efetivamente empodera os indivíduos para uma mudança de posição dentro do campo social. Os dados que pude coletar não são suficientes para uma afirmação deste tipo; estas devem ser coletadas junto aos ex-alunos exclusivamente.

A escola e a associação das famílias não têm 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. Existe a expectativa da escola de que os projetos individuais dos jovens promovam o desenvolvimento local e que o conhecimento e experiência que os jovens trazem da escola contribuam para mudanças que culminem em transformações graduais.

Em relação à primeira expectativa, observa-se que o projeto individual do aluno não é implantado no período escolar de modo que seu desenrolar possa ser acompanhado, monitorado e avaliado para garantir que o desenvolvimento que ele possa trazer seja um produto efetivo do processo de aprendizado do jovem. A segunda expectativa está ligada ao segundo indicador: a prática pedagógica, principalmente através do PE (Plano de estudo) não tem sido eficiente, nem suficiente, para se fazer o processo do ciclo de aprendizagem de onde seriam geradas ações de intervenção baseadas em reflexões e teorias. Não só isso, como o PE

está desligado de uma visão e diagnóstico de desenvolvimento do meio, seu potencial de transformação também é perdido através da prática pedagógica. Fica sendo uma atividade de pouco impacto transformacional.

Por mais que os alunos pareçam estar comprometidos com suas comunidades e suas famílias – conforme a intenção de trabalhar junto a elas, de associar envolvimento com elas como um elemento de satisfação para sua felicidade, na importância que dão à essa prática pedagógica da escola - seu poder de influência, sem o comprometimento das mesmas com um projeto de desenvolvimento local, fica muito reduzido em abrangência e dimensão. Resumem-se às alterações de tecnologia, a inovação no manejo e na forma de plantar, a opção por uma cultura que não ofereça um grande risco de capital. Mas a prática pedagógica tem conseguido, sim, intervir em um fator muito mencionado por alunos e ex-alunos com respeito à sua identidade: o resgate da valorização do semi-árido, de sua região e a conseqüente motivação para investir na possibilidade de tornar a convivência com esse meio uma alternativa de vida.

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.*

As necessidades dos alunos em relação ao trabalho, educação, responsabilidade e outros valores humanos foi discutida no item 5.2.3 (Ver pág.214)

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 os dados coletados com os alunos 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 educação, que na interpretação de Neef está muito ligada a processos de aquisição de conhecimento, consciência crítica, interação). Identidade é uma necessidade que pode ser depreendida da valorização do meio rural como um caminho a ser seguido, que contraria o padrão local de comportamento e, em muitos casos, a vontade dos pais. Essa assertividade, essa determinação presente na valorização do meio rural como opção de vida, no discurso dos jovens está muito ligada a uma identidade que o jovem vai assumindo gradualmente e que se repete constantemente em seu ideário.

A proteção, que para Neef está ligada à família, cooperação, 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 está de certa forma presente na relação entre trabalho e o desejo implícito dos jovens de transformar, de conseguir inovar, mas tampouco aparece expresso diretamente.

O que mais surpreendeu foi a ausência completa de necessidades ligadas ao ócio. Numa vida escolar e familiar com pouco tempo dedicado ao ócio, com a reafirmação constante da importância de ser responsável, essa ausência chama a atenção e mostra que na lacuna deixada pela falta de educação física e artes, assim como no dia carregado de tarefas e responsabilidade dos alunos, uma necessidade humana é deixada de lado. É algo em que se

precisa prestar atenção, pois pode anular todo um lado de desenvolvimento ligado ao prazer e ao lazer que ajudam ao equilíbrio mental do ser humano.

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 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 deseja e considera que a formação recebida tem alguma influência sobre esse futuro. Olhando-se para os dados dos ex-alunos formados nos últimos cinco anos, nota-se que 32% deles estão cursando uma faculdade, o que é um número considerável em relação à porcentagem de alunos que saem de escolas públicas. Nessa turma entrevistada, 67% dos alunos pretendem cursar uma faculdade. Dos quatro ex-alunos entrevistados, um está cursando o ensino superior promovido pela UNEFAB e outro tem interesse em fazer faculdade, mas ainda não encontrou as condições necessárias no

trabalho, para dedicar-se a esse desejo. Os outros dois não indicaram estar interessados nisso. 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 65% dos alunos querem permanecer na zona rural. Como já foi dito antes, não há, por parte da escola ou da associação, mobilizações paralelas de acesso a terra ou a financiamentos que ajudem os alunos a conseguirem isso de forma independente de sua família³⁹. Ainda assim, o fato de que 87% dos alunos formados nos últimos cinco anos estão na zona rural, demonstra que a escola tem conseguido atingir seu objetivo de conter o êxodo rural.

Também há que se ter mais dados para se avaliar se as condições de permanência no meio rural são melhores do que a “sofrida” vida das 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 mudar de vida, a não ser temporariamente para conseguirem financiar sua permanência no campo.

Os dados coletados podem não ser suficientes para se afirmar que há uma melhora comprovada na condição de vida e de trabalho dos alunos resultante da formação dada pela escola, mas a crença dos pais que colocaram seus filhos nessa escola atesta sua competência de prover melhores condições de futuro aos seus filhos em termos de emprego.

A análise que os ex-alunos entrevistados fazem de sua vida atual e o dado quantitativo do alunos formados mostra que existe, no mínimo, uma relação direta entre a escolha profissional que os alunos fazem de seu futuro e a formação que a escola tem dado. Essa

³⁹ Embora a UNEFAB esteja negociando com o PRONAF uma linha de crédito para ex-alunos de EFAs, não consta que nessa escola algum dos alunos ou ex-alunos tenha já se beneficiado dela.



escolha indica uma alteração no padrão de comportamento local e também no padrão diferenciado entre os alunos e suas famílias de percepção positiva do meio rural como alternativa profissional.

Nos últimos cinco anos, 33 alunos deixaram a escola enquanto 130 se formaram. Isso significa que 20% dos alunos que se matricularam não terminaram o curso. Esse é um índice de evasão considerado alto, embora não esteja acima da média nacional, e demonstra que a escola ainda tem encontrado dificuldades em manter os alunos na escola. Obviamente que a demanda de esforço exigida pelo dia a dia do aluno nos períodos de alternância dentro e fora da escola pode ser um dos fatores de desistência, mas há que se atentar para essa porcentagem e dar continuidade aos esforços de adaptação do perfil dos alunos à escola para que esse dado passe a ser inócuo sob qualquer ângulo avaliativo que se faça sobre essa escola.

Nos dados levantados com a escola, o índice de repetência é muito pequeno. Há uma defasagem na idade dos alunos do ensino médio. A idade média dos alunos do quarto ano, que seria de 19 anos, é de 21 anos. Isso se deve ao fato destes alunos entrarem na escola com idade mais avançada. O que talvez não seja visto como um dado positivo em pesquisas educacionais, para os monitores é considerado uma vantagem. Segundo eles, os jovens mais maduros tem maior facilidade de adaptação à escola e estão mais certos da escolha do meio rural como opção profissional. Isso é algo que traz para a pedagogia da alternância um caráter diferenciado ao se fazer uma avaliação educacional quantitativa: a idade é dado de pouca relevância para aferição da qualidade da escola, pois ao invés de indicar repetência, indica que está dando oportunidade para alunos que estavam fora do sistema educacional retornarem ao ensino médio.

Resumindo a avaliação destes indicadores, temos que muito pouco se pode afirmar sobre o quanto a escola realmente expande o espectro de escolhas associadas à melhoria de condições de vida dos alunos. Também não há parâmetros que possam avaliar a performance

destes alunos se comparados a alunos oriundos de outras escolas. O que se pode afirmar é que a prática pedagógica da escola, principalmente a aliança forte entre trabalho e educação, dá aos jovens uma visão muito boa daquilo que querem e pretendem fazer no futuro próximo. Outro fator importante é que os alunos acreditam que eles têm as condições de alcançar esse futuro que almejam. Por outro lado, essa prática pedagógica ainda carece de um processo avaliativo que realmente consiga juntar dados suficientes para argumentar sobre o real poder de desenvolvimento humano da pedagogia da alternância.

6 ESTUDO DE CASO 2 - FRIBURGO, RJ

6.1 Apresentação dos dados do estudo de caso 2

6.1.1 A região

A escola de ensino médio de Nova Friburgo está localizada no distrito rural de Baixada de Salinas, região serrana do Rio de Janeiro, a cerca de 45 km da cidade de Nova Friburgo e a 230 km da capital do Estado, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. O clima é tropical de altitude, com invernos secos, de médias térmicas de 18 graus e verões quentes e úmidos.

A população do município soma 169.246 habitantes, sendo que 21.567 estão na zona rural, caracterizando o município como essencialmente urbano⁴⁰.

A economia local é movimentada por confecções de lingerie, comércio, turismo e agropecuária. A região onde está localizada a escola é grande produtora de hortaliças, com destaque para a produção de couve-flor e brócolis, provavelmente a maior da região sudeste. A região é dividida em pequenos distritos formados por pequenas propriedades rurais, em geral ocupadas por meeiros e parceiros. O turismo na região é uma atividade bem explorada, mas ainda pouco integrada à produção econômica do meio rural.

No município de Nova Friburgo há 21 estabelecimentos de ensino médio. O acesso do meio rural à cidade é bem servido por linhas de ônibus municipais, mas ainda assim há um certo isolamento da escola em função da falta de linha telefônica na vila onde está inserida.

⁴⁰ Dados IBGE, Malha Municipal Digital 1997



