

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM RONDÔNIA: UM MOVIMENTO EDUCACIONAL DO CAMPO QUE VALORIZA O SUJEITO DO CAMPO

PEDAGOGY OF ALTERNATION IN RONDONIA: AN EDUCATIONAL RURAL MOVEMENT THAT VALUES THE RURAL SUBJECT

LA PEDAGOGIA DE LA ALTERNANCIA EN RONDÔNIA: UN MOVIMIENTO EDUCACIONAL DEL CAMPO QUE VALORIZA AL SUJETO DEL CAMPO

VALADÃO, Alberto Dias¹

BACKES, José Licínio²

RESUMO

O artigo tem como objeto a Pedagogia da Alternância em Rondônia e objetiva problematizá-la, argumentando que, por meio da organização de coletivos populares, ela tem proposto e implementado uma educação que rompe com a histórica discriminação dos sujeitos do campo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de análise documental. Utilizam-se teóricos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, articulando-os com os autores do campo dos Estudos Culturais. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância tem conseguido defender os sujeitos do campo e seu direito a uma educação voltada para os seus interesses.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação. Cultura.

ABSTRACT

The object of this paper is the Pedagogy of Alternation in Rondonia. The paper aims to problematize it by arguing that, by means of the organization of popular collectives, the Pedagogy of Alternation has proposed and implemented a kind of education that disrupts the historical discrimination of rural subjects. This is a bibliographical research with documental analysis. It used theorists of Pedagogy of Alternation and Rural Education by articulating them with authors from the field of Cultural Studies. It was concluded that Pedagogy of Alternation has been able to defend the rural subjects and their right to a kind of education that meets their interests.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Education. Culture.

RESUMEN

El artículo tiene como objeto la Pedagogía de la Alternancia en Rondônia, y su objetivo es problematizarla, argumentando que ésta, por medio de la organización de colectivos populares, tiene propuesto e implementado una educación que rompe con la histórica discriminación de los sujetos del campo. Se trata de una investigación bibliográfica y de análisis documental. Se utilizan teóricos de la Pedagogía de la Alternancia y de la Educación de campo, articulándolos con los autores del campo de los Estudios Culturales. Se concluye que la Pedagogía de la Alternancia ha conseguido defender a los sujetos del campo y su derecho a una educación volcada para sus intereses.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia. Educación. Cultura.

INTRODUÇÃO

¹ Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Ji-Paraná – Rondônia – Brasil

² Universidade Católica de Dom Bosco – UCDB – Campo Grande – Mato Grosso – Brasil

O artigo problematiza a Pedagogia da Alternância no contexto de Rondônia, argumentando tratar-se de um movimento educacional do campo que, por meio da organização de coletivos populares, tem proposto e implementado uma educação que rompe com a histórica discriminação dos sujeitos do campo, propondo uma pedagogia voltada para eles, sua cultura e suas identidades. Para tanto, recorre aos teóricos da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo, articulando-os com os autores do campo dos Estudos Culturais. Tal articulação justifica-se pelo fato de os três campos defenderem a importância da cultura no processo de produção dos sujeitos e a necessidade de pensar os sujeitos na sua diferença, questionando os processos de homogeneização e padronização cultural, no caso deste artigo, colocando em xeque a própria ideia de uma única educação (a urbana) para todos os sujeitos, independentemente dos contextos em que vivem.

Para desenvolver a argumentação, o artigo está organizado da seguinte forma: num primeiro momento, situamos a análise, trazendo os autores centrais que pautam a argumentação e o contexto de Rondônia; no segundo momento, trazemos alguns movimentos sociais que lutam pela efetivação de direitos e conquista de novos direitos; em seguida, argumentamos que a Pedagogia da Alternância é um movimento educacional que luta pela valorização da cultura do campo e de seus sujeitos; num quarto momento, mostramos como esse movimento educacional vem propondo e implementando uma outra educação; por fim, fazemos uma síntese do artigo, reafirmando a relevância de construir uma educação voltada para os sujeitos do campo, sua cultura e suas identidades.

Esperamos que as reflexões aqui trazidas colaborem para a construção de uma educação que reconheça as diferentes culturas, sujeitos e identidades presentes no Brasil, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e popular.

SITUANDO A ANÁLISE

A Pedagogia da Alternância como uma proposta de educação do campo nasceu na França em 1935 (NOSELLA, 2014) e tem como finalidade escolarizar os filhos de agricultores sem desvinculá-los da propriedade familiar. Estrutura-se pedagogicamente a partir da adoção de dois tempos formativos, o tempo-escola e o tempo comunidade. Tem como finalidades a formação integral das pessoas e o desenvolvimento local e, como meios para que isso aconteça, o sistema pedagógico da formação em alternância e a associação local (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013).

Por iniciativa de líderes religiosos da Diocese de Ji-Paraná e agricultores participantes de comunidades eclesiais de base (CEBs), essa alternativa para a escolarização dos jovens do campo chegou a Rondônia em 1989, com a abertura da primeira Escola Família Agrícola (EFA) em Cacoal. Hoje, são seis instituições no interior do estado, sendo uma no município do Vale do Paraíso para Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e cinco para o Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnico em Agropecuária, situadas em Cacoal (que também tem o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano), Ji-Paraná, Novo Horizonte do Oeste, São Francisco do Guaporé e Jarú. As discussões que

levaram à implantação dessa proposta educativa estão diretamente relacionadas ao momento político vivido, principalmente nas CEBs sob a organização da Diocese de Ji-Paraná, que atuava de forma intensa junto aos agricultores, assumindo a opção preferencial pelos pobres, a partir de uma corrente teórica cristã chamada Teologia da Libertação. Esta, segundo Nosella (2014), é um movimento socioeclesial em que parcelas importantes do clero se articulam com os movimentos populares na busca de justiça social.

A Pedagogia da Alternância, por meio de sua prática, procura denunciar a política pública que o Estado propõe para o povo do campo, a qual o inferioriza, o ignora e despreza seus saberes. Depois de 28 anos de atuação junto aos pequenos agricultores do interior de Rondônia, residentes em pequenos lotes de terra entre 12 e 42 alqueires, ou em acampamentos e assentamentos recém-implantados, portanto, praticantes da agricultura familiar de subsistência. Essa modalidade educativa deve ser vista como uma alternativa à educação proposta pelo poder público, porque voltada aos interesses dos sujeitos do campo. Ao organizarem-se em torno de uma educação vista como emancipatória para os seus filhos, esses agricultores não a descolam de outras lutas, como a luta por terra, saúde, estradas, preços dos produtos, enfim, por um desenvolvimento social mais amplo que lhes permita viver com dignidade, posto que se estrutura em “uma sociedade subdesenvolvida, de uma estrutura agrária pela maior parte minifundiária e de uma economia voltada para a subsistência familiar [...]” (NOSELLA, 2013, p. 78).

Procurando dar uma resposta, mesmo que provisória, a essa questão, recorre-se aos Estudos Culturais (HALL 1997, 2011, 2016; GIROUX, 2013, MCROBBIE, 2013; SANTOMÉ, 2013; SIMON, 2013) como um campo de estudo que tem a cultura como elemento principal para a produção do conhecimento, pois, como prática ativa na produção de significados, a cultura vai moldando as identidades dos sujeitos, envolvendo todas as formas constitutivas da instituição. Dessa forma, pensar a Pedagogia da Alternância com os Estudos Culturais é entender que os sujeitos que ali estudam e trabalham não são os agentes do discurso, mas efeitos de práticas discursivas que os constituem e os organizam dentro do contexto escolar de acordo com as posições de sujeito ocupadas, pois a cultura dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)³ como prática produtiva está envolvida em relações de poder, inclusive no sentido de fabricar modos de proceder, de ser e de pensar.

Ao problematizar-se a Pedagogia da Alternância como uma modalidade de Educação do Campo, recorre-se também aos teóricos que ao longo dos anos têm envidado esforços no sentido de aprofundamento e visibilidade dessa proposta educativa, que pode ser vista como uma forma de

³Begnami e Burghgrave (2013, p. 264) no pós-fácio de atualização da obra de Paolo Nosella, *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (Vitória: EDUFES, 2014) afirmam que CEFFAs é um nome genérico, formulado no Brasil em 2001, que busca articular e unir as experiências em Formação em Alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), das Casas Familiares Rurais (CFRs) e das Escolas Comunitárias Rurais (ECRs). Essas experiências educativas, apesar de adotarem a Pedagogia da Alternância, diferem em alguns instrumentos didático-pedagógicos. Neste trabalho, serão usadas as abreviações EFAs e CEFFAs indistintamente. EFAs porque os seus sujeitos no interior de Rondônia assim as conhecem e, ao reportar a história do movimento, os teóricos assim as chamam; CEFFAs porque é assim também que o movimento é denominado por pesquisadores da Alternância e gestores administrativos e pedagógicos responsáveis pela Formação em Alternância no Brasil.

protesto à educação pública de características urbanas, que não respeita as diferenças culturais na organização do ensino, negando aos sujeitos do campo conhecimentos científicos e tecnológicos que os auxiliem na melhoria das condições de vida. Portanto, autores como Queiroz (2006), Gimonet (2007), Puig-Calvó e Gimonet (2013) e Nosella (2013,2014) nos acompanharão nesta discussão, assim como teóricos que têm os seus trabalhos voltados para a Educação do Campo no Brasil, com destaque para Arroyo (2013, 2014), que trata o currículo como território de disputa, de culturas que se afirmam na sociedade e nas escolas.

OS COLETIVOS SOCIAIS DO CAMPO EM MOVIMENTO

Os movimentos sociais, ou os aqui também denominados coletivos populares, provavelmente não existiriam se todos os segmentos populacionais tivessem acesso a políticas públicas que se entendem como dever do Estado. Se vivemos numa sociedade tida como democrática, os direitos são um pressuposto legítimo que, por algum motivo, mesmo garantidos constitucionalmente, não têm chegado aos que se localizam no campo ou em bairros periféricos das cidades. Numa sociedade como a brasileira, profundamente desigual, onde o acesso aos elementos fundamentais para o exercício da cidadania é disputado numa queda de braço também desigual, fruto de uma política que historicamente privilegia os detentores do capital, se faz necessário que grupos aliados dos direitos elementares, como educação e saúde, se organizem para tentar acessar de fato o que já é seu por direito. Segundo Arroyo (2011, p. 255), “o objeto das mobilizações são necessidades localizadas no seu universo mais próximo, na reprodução mais imediata da existência, porém as reivindicações são dirigidas para fora, para os governos, para as políticas públicas [...], para a igualdade.”

Apesar de os movimentos sociais lutarem por políticas públicas “que traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais” (MOLINA, 2012, p. 588), principalmente em relação aos direitos sociais, eles divergem quanto à demanda. As lutas sociais dão-se de acordo com os coletivos sociais envolvidos, as suas histórias de luta, o seu contexto sociocultural e a marginalização a que são submetidos politicamente, constituindo-os, visto ser a cultura, como afirma Escosteguy (2010), uma luta entre modos de vida diferentes, cujos significados, enquanto produção social, resultam da prática social dos sujeitos.

No Brasil, podemos apontar, a título de exemplo, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil), caracterizado por ser um movimento de luta autônomo, democrático e popular, classista, construtor de novas relações de igualdade, conforme apontam Paludo e Daron (2012), que serve para que, juntas, as mulheres trabalhadoras do Brasil possam organizar-se e preparar-se para lutar por seus direitos; o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que “nasce como reação ao tratamento dado aos atingidos por barragens pelas empresas construtoras, governos e proprietários desses empreendimentos, mas representa também uma força social [...]” (ZEN & FERREIRA, 2012, p.489), tornando-se um movimento de luta questionador do sistema político e econômico do país; o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), de grande abrangência, presente em 17 estados brasileiros, o qual,

segundo Görger (2012), citando o documento interno do MPA de 2005, é um Movimento camponês, de caráter nacional e popular, de massas, autônomo, de luta permanente, tendo como base da organização o grupo de famílias nas comunidades camponesas; o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), sendo o maior movimento social brasileiro, organizado em 24 estados, com um histórico de luta pela Reforma Agrária no país. Segundo Fernandes (2012, p. 500), “o MST se consolidou como um grande movimento camponês de identidade diversa por reunir pessoas de todas as regiões do Brasil.” Afirma ainda o autor que, em três décadas de existência, o movimento enfrentou diferentes processos políticos que tentaram destruí-lo. Percebe-se que esses movimentos não são bem vistos nem pelo poder público, nem por aqueles que detêm o poderio econômico. Como o processo de significação é um processo social de conhecimento (SILVA, 2013) nunca inocente ou desinteressado, tais movimentos são considerados como presenças incômodas que avançam em novas identidades políticas (ARROYO, 2014).

Os coletivos humanos do campo, além do MPA e do MST – cuja bandeira de luta principal é a mobilização pelo acesso à terra mediante a Reforma Agrária e mudanças no atual modelo de agricultura brasileira, que privilegia a monocultura em grandes latifúndios –, contam também com movimentos sociais com menor expressão quanto ao número de envolvidos e à visibilidade social, com reivindicações em torno de uma única pauta, que pode ser saúde, educação, estradas, transporte ou melhoria da renda com a industrialização dos produtos agropecuários. Assim são em Rondônia as associações comunitárias ou pequenas cooperativas que visam a beneficiar um determinado grupo com objetivos parecidos. Esses coletivos não intentam colocar-se como substitutos do Estado, eximindo-o da responsabilidade de provedor de políticas públicas, mas “pensam-se injustiçados, negados nos direitos mais básicos como seres humanos e como cidadãos. Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustas segregações, opressões, negações de direitos humanos” (ARROYO, 2013, p. 166).

Apesar da luta dos agricultores do interior de Rondônia por políticas públicas afirmativas em várias áreas, como saúde, estradas e preço dos produtos agropecuários, dentre outras, é na questão educacional que ocorre uma tensão maior com o Estado, em função da proliferação de programas supletivos que buscam escolarizar os filhos de agricultores, mas que os rotulam como inferiores em capacidades mentais e morais (ARROYO, 2014). Isso pode ser testemunhado no tipo de educação que o Estado propõe ao agricultor. Segundo Souza (2010), essa educação rural distante da realidade vivida apresenta as seguintes características: “1) distanciamento entre os conteúdos escolares e a prática social; 2) centralidade em materiais didáticos que valorizam o espaço urbano e ignoram o rural; 3) organização do trabalho pedagógico marcado pelo cumprimento de tarefas e proposições oficiais” (SOUZA, 2010, p. 26).

Por isso a mobilização de agricultores no interior de Rondônia por uma educação que venha ao encontro de suas necessidades. Uma educação produtora de identidades camponesas, que reconheça o povo do campo, o agricultor, como sujeito de sua própria educação, de sua própria pedagogia. Uma Educação do Campo como a pensada a partir da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica

do Campo (1998), que permitiu a consolidação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1, 2002), rompendo com a ideia de uma educação pensada para o campo, típica da educação rural, e propondo-se a trabalhar na perspectiva de uma educação que seja no e do campo “*Nô*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2004, p. 149, grifos da autora).

Os agricultores percebem que, mediante ações coletivas, podem mostrar-se presentes, existentes, reagindo a séculos de silenciamento e ocultamento. Por meio do trabalho conjunto, reagem às formas de serem pensados e tratados, de serem subordinados nas relações de poder que os posicionam. Muitos agricultores, junto com religiosos nos encontros nas CEBs, aprenderam a criar novas perspectivas identitárias pela luta. Postulam uma pedagogia que não condene suas vivências pelo currículo, mas que os ajude a compreender o modo como vão sendo produzidos como outros, como aqueles que as políticas públicas segregam, controlam, marginalizam. Dessa forma, questionam a educação até então ofertada pelo Estado. Não querem mais saber de “presentes”, de mimos profiláticos, como diz Arroyo (2014). “Não se aceitam destinatários agradecidos, passivos de políticas, mas sujeitos políticos e de políticas. [...]. Sobretudo, não aceitam ser pensados como problema, e as políticas e o Estado como a solução” (ARROYO, 2014, p. 294).

A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO UM MOVIMENTO EDUCACIONAL DO CAMPO

Depois de 48 anos de atuação nos campos do Brasil e de 28 anos em Rondônia, a Pedagogia da Alternância tem operado no sentido de compreender que uma atividade pedagógica só se torna formadora se for dimensionada, se for uma aventura a ser vivida (GIMONET, 2007) em coletividade. Para isso, é imprescindível o trabalho a partir de um grupo organizado. Essa preocupação com a associação não reduz a formação dos jovens aos conhecimentos curriculares e aos saberes da experiência. O trabalho do CEFFA como uma arena cultural fazendo emergir novos sujeitos, novas identidades, marcadas pela diferença, deve-se principalmente à forma como os coletivos sociais se articulam para a gestão, responsabilizando-se pelos destinos da Escola mediante o compromisso das famílias agricultoras. Isso vem ao encontro das ideias de Simon (2013), que afirma não termos que ficar esperando por reformas institucionais ou estatais para colocar em ação nossos esforços locais.

O trabalho conjunto dos representantes da Igreja, dos responsáveis pelos CEFFAs no Brasil mediante a assessoria pedagógica da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), dos agricultores, que timidamente começam a envolver-se em mutirões e na gestão, e dos monitores (como são chamados os professores), responsáveis por colocar o Movimento em movimento, vai criando possibilidades de a Pedagogia da Alternância ir se estruturando no interior do estado. Nessa perspectiva é que, por iniciativa dos religiosos da Diocese de Ji-Paraná, foi criada em 1991 a Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO), que, como se vê em seu estatuto, é uma entidade comunitária, de caráter beneficente, educativo, cultural, de promoção social,

com a finalidade de desenvolver atividades destinadas à promoção dos pobres do campo e de suas famílias no que tange à educação. A AEFARO, era gerida no início por uma maioria de representantes da Igreja, vindo depois os agricultores representantes das EFAs de Rondônia e os monitores. Hoje, somente os agricultores e monitores estão na gestão da entidade. Esse coletivo, ao lutarem por uma educação que valorize os sujeitos do campo, rompe com a inércia, com o determinismo a que se pensavam submetidos. Agora, como afirma Arroyo (2013, p. 58), esses são “coletivos que exigem seu reconhecimento como sujeitos de história, memórias, saberes, modos de pensar, exigem reconhecer sua presença na história intelectual e cultural.”

Essas mobilizações para uma educação do campo apropriada às peculiaridades dos agricultores do interior de Rondônia devem-se principalmente à participação de alguns desses agricultores anteriormente em outros coletivos populares, como o Movimento da Boa Nova da Igreja Católica, as Associações Rurais para Ajuda Mútua, as Cooperativas e Sindicatos de Trabalhadores Rurais e o próprio MST e MPA. É comum, portanto, na história dos movimentos sociais em Rondônia, encontrar o mesmo agricultor em mais de um desses coletivos. Isso talvez seja explicado em função de que as lutas por uma educação de qualidade não estejam dissociadas das outras carências sociais, objetos também de mobilizações reivindicatórias, de políticas afirmativas. Para Gohn e Bringel (2014, p. 20), “[...] os movimentos sociais transitam, fluem e acontecem em espaços não consolidados das estruturas e organizações sociais. Na maioria das vezes, eles estão questionando estas estruturas e propondo novas formas de organização à sociedade política.” Porém, o processo de aquisição dessas identidades coletivas não faz parte da natureza de cada sujeito, sendo, conforme McRobbie (2013, p. 57), “[...] fluido, nunca completamente assegurado e está continuamente sendo refeito, reconstruído a cada vez.”

Os coletivos populares, ao produzirem a sua Escola fundada na Pedagogia da Alternância, além de mostrarem que é possível uma escola que venha ao encontro de suas necessidades com uma organização do trabalho pedagógico que valoriza o fazer do homem do campo, a sua identidade e cultura, a partir de uma gestão democrática da escola com participação da comunidade (SOUZA, 2010), retomam a “[...] denúncia da escola fracassada, do Estado fracassado, e não tanto do aluno fracassado, nem da família ou da comunidade fracassadas” (ARROYO, 2011, p. 307). Ainda, como afirma Arroyo (2014, p. 296), “em suas lutas por identidades positivas, afirmativas, contestam e se contrapõem a essa função das políticas de perpetuar sua interiorização como diferentes.”

Os agricultores, ao participarem do movimento em prol de uma educação do campo a partir da Pedagogia da Alternância, não lhe dedicam uma exclusividade, pois a grande maioria continua participando dos coletivos populares a que estavam vinculados, além dos afazeres da propriedade familiar. Porém, ao envidarem esforços no sentido de produzirem a sua Escola, a Escola da família agrícola, identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas, esperanças são mobilizadas (GIROUX, 2013). Mediante a criação dos CEFFAs em Rondônia, possibilitou-se que esses agricultores fossem confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de novas identidades possíveis (HALL, 2011), não como agentes do discurso, mas como efeitos de práticas discursivas que os

constituem e os organizam dentro da instituição de acordo com as posições ocupadas nas relações de poder.

Nessa perspectiva, ao se envolverem num movimento educacional com instrumentos metodológicos que trazem para a escola a vivência coletiva e a transformam em objeto de reflexão, ou seja, em que “a Pedagogia da Alternância representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 29), os agricultores, como afirma Arroyo (2014, p. 25), “[...] se reconhecem sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processo de humanização/emancipação. Sujeitos pedagógicos, produzindo Outras Pedagogias.” Procuram, dessa forma, mostrar que é possível uma educação que não tenha uma visão inferiorizante do aluno do campo, como a preconizada pela educação rural, que, em sua proposta curricular, decreta a inexistência de uma cultura camponesa. Esta é uma escola que nega seus sujeitos, reduzindo-os muitas vezes, como afirma Arroyo (2014), a inferiores, sub-humanos, subcidadãos.

Num tempo em que a “a experiência deve ser considerada, ao mesmo tempo, como suporte de formação, reservatório de saberes e cadinho educativo” (GIMONET, 2007, p. 29), os agricultores tiveram, no pouco tempo em que se escolarizaram, seus conhecimentos desprezados, sacrificados. As experiências que os forjavam nas comunidades, sendo provisórias, abertas a indagações, repletas das experiências postas pela dinâmica social-comunitária, não se configuraram como conhecimentos prioritários da organização pedagógica em que estiveram inseridos. No entanto, mesmo diante de conhecimentos que dificilmente os capacitariam para refletir (SANTOMÉ, 2013), foram sendo produzidos como sujeitos coletivos nos encontros nas CEBs, nas discussões dos problemas vividos pelo agricultor familiar. Coletivamente, foram imprimindo novos sentidos nos que já estavam circulando havia mais tempo, fazendo com que os significados produzidos e materializados nas escolas que conheciam comesçassem a derrapar, escorregar, deslizar (HALL, 2016). Dessa maneira, frente às posições de vantagem das identidades hegemônicas, estabelecem entre si relações de convivência, de parceria, que lhes permitem implantar e garantir a sustentabilidade econômica e pedagógica da Pedagogia da Alternância, mesmo que isso os coloque em rota de colisão com o Estado. Esses movimentos e lutas produzem uma outra educação.

Essa “nova” educação em Rondônia, mesmo podendo ser vista de diferentes formas, segue o modelo de organização pedagógica e os instrumentos metodológicos característicos da Pedagogia da Alternância. De acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada EFA sob a coordenação pedagógica da AEFARO, a Pedagogia da Alternância, que tem como um dos objetivos possibilitar a participação das famílias, comunidades, lideranças e instituições no processo educativo da Escola, tem no Plano de Estudo seu instrumento pedagógico mais importante. Esse Plano de Estudo baseia-se na pesquisa feita na família e/ou comunidade sobre um tema escolhido previamente pelos alunos, pais e monitores, portanto, toma as práticas sociais da família como objeto de estudo. A partir do Plano de Estudo, outros instrumentos aparecem como necessários para que ocorra a ligação entre escola, família e comunidade. De acordo com os PPPs, esses instrumentos são: a Colocação em

Comum, o Caderno da Realidade, as Visitas de Estudo, as Intervenções Externas, as Atividades de Retorno, as Visitas às Famílias, o Caderno da Alternância, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), a Avaliação Qualitativa, o Serão, e o Serviço de Tutoria.

Esses Instrumentos Pedagógicos das EFAs de Rondônia, vistos como fios condutores de uma pedagogia que acredita na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem crítica e dialética, como se vê nos PPPs quando tratam dos princípios filosóficos e pedagógicos das EFAs do estado, contribuem na organização e na construção da formação, em espaços e tempos diferenciados, representando uma possibilidade de aprendizagem ininterrupta entre as práticas sociais da família e da Escola. Isso vem ao encontro das ideias de Hall (2013, p. 149), para quem a cultura “está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas” (HALL, 2013, p. 149).

OUTROS SUJEITOS PROPONDO OUTRA EDUCAÇÃO

Dado o caráter eminentemente político dos coletivos populares, os agricultores do interior de Rondônia agora são “sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2014, p. 26). Nas discussões em torno da criação da Escola do campo sob sua gestão, desconstruem a ideia de uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica, como diz Arroyo (2014). Mostram que, em meio às suas experiências sociais, há espaço para outra educação. A Pedagogia da Alternância tem como objetivo facilitar a integração e a participação do aluno em sua família e comunidade, permitindo que “os jovens e adultos em formação se convertam em atores do seu próprio desenvolvimento e do território em que se encontram” (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013, p. 36). Mediante o trabalho coletivo, portanto, os agricultores vão sendo constituídos no interior das representações por práticas sociais vistas como uma parte central do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura, como afirma Hall (2016).

Essa proposta pedagógica de organização comunitária, portanto, sem fins lucrativos, não é uma invenção dos coletivos populares deste país. Como dito anteriormente, a Pedagogia da Alternância nasceu na França, que apresentava, no período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, uma realidade na agricultura de subsistência que não diferia muito da realidade vivida no Brasil, principalmente no Espírito Santo no final da década de 1960. Segundo Queiroz (2006), os agricultores de Lazun, província de Let et Garone, juntamente com o Pe. Abbe Granereau, idealizaram um tipo de ensino para os jovens daquela região que permitia a alternância na família e na paróquia, a fim de conciliar o trabalho agrícola com o estudo. O surgimento dessa proposta na França faz parte, conforme Queiroz, “[...] de um processo de organização, de reflexão, de algumas organizações, movimentos e pessoas” (2006, p. 16). Mais tarde, os agricultores adquiriram uma velha casa, que chamaram de “Maison Familiale”, onde os alunos ficavam uma semana, alternada com duas ou três realizando trabalhos práticos na propriedade familiar. Para Arroyo (2013, p. 367), “os coletivos tidos

como subcidadãos se afirmam cidadãos presentes na arena política. Mostram os processos que os negam como cidadãos. Sobretudo, mostram as fronteiras de afirmação de seu pertencimento e o peso da escola nessas fronteiras.”

A experiência francesa foi introduzida na Itália, na Espanha e no norte da África, com algumas adaptações, dependendo dos contextos desses países. No final dos anos 60, foi trazida da Itália para o interior do Espírito Santo pelo padre italiano Humberto Pietro Grande. Nesse mesmo período, a Argentina beneficiou-se da experiência espanhola. Criaram-se, ainda, Escolas Famílias em Portugal, Alemanha e diversos países da América Latina. Como os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada (SILVA, 2013), mas resultam de uma prática social, esse movimento em torno da implantação da Pedagogia da Alternância faz parte de um “[...] conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados ou preservados” (SIMON, 2013, p. 67). Essa Pedagogia, enquanto campo de significação, vai possibilitando a identificação de novos marcadores identitários. Trata-se de sujeitos produzidos a partir de condições sociais e históricas que de alguma forma se afinam em torno de um propósito.

Em quase cinco décadas da Escola Família no Brasil, seu desenvolvimento foi notório. Os agricultores dos Estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Piauí, Amapá, Maranhão, Amazonas e, por último, Rondônia encontraram na Pedagogia da Alternância um novo caminho para enfrentar os problemas educativos do jovem do campo, que, terminando a 4ª série, teria que se deslocar para a cidade para continuar estudando, levando consigo a família ou desligando-se do ambiente familiar, pois praticamente não existia ensino público da 5ª série em diante. Por isso a luta em torno de uma pedagogia que não ignore os seus modos de pensar, saberes, valores, enfim, a cultura que os constitui. São agora coletivos populares do campo que “[...] em suas ações, lutas e movimentos apontam a necessidade de responder com pedagogias mais radicais no próprio campo do conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 65).

O processo de implantação das Escolas Famílias Agrícolas em Rondônia (EFAs) no final dos anos 1980, conduzido pelos trabalhos dos padres combonianos, sob a tutela jurídica da Diocese de Ji-Paraná, afirma-se a partir das discussões nas CEBs e da constatação de que os coletivos sociais do campo não encontram espaço no projeto pedagógico da educação rural, que, quando existe, possui as mesmas características curriculares da escola urbana, negando o modo com os agricultores se organizam para se afirmarem como sujeitos de direitos. Na educação rural, muitas vezes, os coletivos populares do campo são pensados “[...] pelo negativo, como atrasados, ignorantes, atolados na tradição e no misticismo, preguiçosos, sem iniciativa, avessos ao esforço, imprevidentes, jecas” (ARROYO, 2013, p. 269).

Daí o empenho e o desafio em torno da implantação de um modelo de escola que integrasse os conhecimentos científicos aos saberes da realidade vivida. Uma pedagogia, como afirma Nosella (2013), que visasse ao exercício da plena liberdade, que libertasse o homem do campo da ignorância, do atraso, do isolamento. Uma pedagogia que tivesse como fórmula básica

Um tempo na escola, um tempo na família ou em atividades didaticamente apropriadas, fora da escola e da família. Esses diferentes tempos formam um único e orgânico currículo. Trata-se de uma fórmula pedagógica que expressa um compromisso educativo político bem preciso: rejeitar a discriminação do homem e da cultura do campo e envolver no processo educativo os principais sujeitos educadores, isto é, a família, a escola e o território. (NOSELLA, 2013, p.101).

Esse compromisso educativo político dos agricultores resultou, entre 1989 e 2013, na implantação de seis CEFFAs no interior de Rondônia. Considerando-se que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e que, nesse sentido, são práticas de significação (HALL, 1997), a Pedagogia da Alternância vai se afirmando enquanto forja novos sujeitos para o campo com base em alguns princípios, como “[...] a responsabilidade e o compromisso das famílias, a pedagogia apropriada ao meio e uma formação integral capaz de contribuir ao desenvolvimento local e de possibilitar a participação ativa de todos ao seu redor” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG CALVÓ, 2010, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões feitas, é possível afirmar que os agricultores, ao defenderem a Pedagogia da Alternância em Rondônia, optam por não criarem os seus filhos como eles foram produzidos pelo conhecimento chamado de científico. Os agricultores orgulham-se dos saberes que possuem, mas se indignam por saberem-se lesados, explorados, oprimidos pelo poder público quanto aos direitos garantidos constitucionalmente. Querem desconstruir a forma como foram pensados, requerem outras possibilidades de significação, outras práticas produtivas, outras práticas políticas, produzindo outras identidades e diferenças, dessemelhantes das até então produzidas pela escola rural (que segue o currículo urbano).

Uma das marcas desses coletivos populares em Rondônia é que, não raras vezes, encontramos agricultores analfabetos até mesmo na gestão, compondo a diretoria executiva. Prioriza-se muito mais o grau de envolvimento do que o conhecimento obtido na educação formal. Nessa perspectiva, só é possível entender como os agricultores se organizam em torno da Pedagogia da Alternância ao compreender o significado que a escola tem para eles. É a construção de uma nova história para a família. É uma questão de honra, por sentirem-se historicamente alijados de um direito que a grande maioria dos cidadãos tem garantido perto de suas casas. Seu espaço geográfico foi condenado à subalternização, à vida em condições precárias, sob a ótica do acesso à política de Estado.

Os agricultores analfabetos não querem escolas para si, mas para seus filhos. Nos movimentos sociais, discutem que já foram espoliados, segregados, tornados subcidadãos. As lutas que encampam vão marcando a forma de pensar o futuro dos filhos e do meio onde vivem. Não querem que a história

que viveram até hoje continue se repetindo no campo, com os seus filhos sendo vistos como atrasados, ignorantes, incultos, sujeitos dos seus próprios fracassos.

Essa dinâmica associativa, marcada pela heterogeneidade na formulação e composição de uma educação que se quer sistêmica, não pode ser vista como portadora apenas de virtudes. Ao descrever-se a sua ação, bem como as de outros movimentos sociais, não se ignora que há conflitos, tensões, apesar de os movimentos serem vistos como espaços democráticos, com presenças afirmativas, espaços de construção de autoconhecimentos, em que identidades fluídas, dinâmicas, contingentes, diversas, cambiantes e hesitantes vão sendo produzidas.

A partir do que foi descrito, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância, enquanto modalidade de Educação do Campo, é um movimento educacional do campo que congrega agricultores distribuídos geograficamente em comunidades diferentes. Eles lutam por uma educação que não se caracteriza por confinar os jovens para que se apropriem de conhecimentos considerados legítimos e universais necessários a todos, independentemente de sua localização e experiências culturais, mas que seja um *locus* de proposição de políticas que rompam com as pedagogias de subordinação formadoras de identidades subalternizadas.

Dar visibilidade ao trabalho desses coletivos é contribuir para que não sucumbam diante do Estado, que, com suas políticas supletivas, decreta o seu anonimato, o seu desaparecimento, fruto de uma tradição política e cultural segregadora, construída sob a égide de interesses que deixam à margem coletivos diversos porque diferentes. Ao afirmarem-se como capazes de mobilização, articulação, de serem coletivos em movimento, de politizarem o campo e a Educação do Campo, esses coletivos criam possibilidades de políticas afirmativas que reconheçam as diferenças na produção de identidades coletivas e que valorizam os sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel G. **Educador em diálogo com nosso tempo**. Organização Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5).
2. _____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
3. _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
4. BEGNAMI, João Batista & PEIXOTO, Luiz da Silva. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

5. BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/CEB nº 1. Brasília: 03 de abril de 2002.
6. CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDAR, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
7. CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss B. Gerhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, V. II).
8. ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais**. Uma versão Latinoamericana. Ed. On-line ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
9. GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**. O movimento educativo dos CEFFA no mundo. Tradução: Luiz da Silva Peixoto e Outros. Belo-Horizonte: O Lutador, 2010 (Coleção AIDEFA).
10. FERNANDES, Bernardo M. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et. all. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
11. GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA).
12. GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
13. GOHN, Maria da Glória & BRINGEL, Breno M. (Orgs.) **Movimentos sociais na era global**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
14. GÖRGEN, Frei Sergio A. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: CALDART, Roseli Salete et. all. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
15. HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em 06 de agosto de 2017.

16. _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.
17. _____. **Cultura e representação**. Org. e Rev. Técnica Arthur Ituassu. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
18. MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
19. MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salete et. all. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
20. NOSELLA, Paolo. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).
21. _____. **Educação no Campo**. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. 2. Reimp. Vitória: EDUFES, 2014. Coleção Educação do Campo. Diálogos Interculturais.
22. PALUDO, Conceição & DARON, Vanderleia L. P.. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). In: CALDART, Roseli Salete et. all. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
23. PUIG-CALVÓ, Pedro & GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).
24. QUEIROZ, João Batista P. de. **A participação dos agricultores na construção dos CEFFAs**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil- UNEFAB. Revista Formação em Alternância. Ano 2. Nº 3. UNEFAB: Brasília, dezembro de 2006.
25. SANTOMÉ, Furjo T.. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

26. SILVA, Lourdes H. Novas faces da Pedagogia da Alternância na Educação do Campo. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).
27. SILVA, Tomaz T. da. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
28. SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
29. SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e Movimentos Sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
30. ZEN, Eduardo L. & FERREIRA, Ana Rita de L.. Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). In: CALDART, Roseli Saete et. all. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Alberto Dias Valadão

Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais - DCHS – Educação.

José Licínio Backes

Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado e Doutorado.

Como citar este documento:

VALADÃO, Alberto Dias; BACKES, José Licínio. A Pedagogia da Alternância em Rondônia: um movimento social do campo que luta por outras Pedagogias. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, nov. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11144>>. Acesso em: 20 nov. 2018. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v26i3.11144>.