

Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE) – Bahia - Brasil.

Resultado do diálogo entre a pedagogia de alternância e Paulo Freire

Sonilda SAMPAIO SANTOS PEREIRA*



Detalle obra "Hambre-Loco",
Damián Watson

Resumo

Embora o Brasil seja de origem predominantemente agrária, *no* campo brasileiro não há uma escola que seja efetivamente *do* campo. A falta deste espaço educacional, não é causa da pobreza campestre, mas a fortalece. Até 1891 a referida educação não foi mencionada nas constituições, evidenciando o descaso das políticas públicas. As poucas escolas situadas no campo não associaram a vida às atividades educacionais formais. A possibilidade da escola no/do campo, associada à realidade campestre, ganha força com o modelo pedagógico de alternância, que emergiu como tentativa de contemplar a demanda da educação formal campestre. A Pedagogia de alternância, em sua dimensão libertadora, progressista e conscientizadora, dialoga com os princípios freirianos: defendendo a educação como processo permanente de construção cultural e desenvolvimento da comunidade para a auto-sustentabilidade. Este estudo busca colaborar com uma proposta de educação *noldo* campo a partir da experiência da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, em Jaguaquara – Bahia – Brasil.

Palavras-chave: Educação campestre. Pedagogia de alternância. Escola Estadual Rural Taylor-Egídio.

Rural school Taylor-Egido-Bahía-Brasil. The dialogue's result between alternance pedagogy and Paulo Freire

Abstract

Although Brazil is a country predominantly agrarian, in the rural zone of Brazil there is not a schooling system effectively from the rural zone. The lack of that space of formal education is not the main cause of country poverty but it is one more factor that reinforces it. Until 1891 such education was not mentioned in constitutional texts revealing the national government negligence. The developed practices in those schools seem not to give importance to the association between life and formal educational activities. The possibility of the existence of a country school associated to the rural reality grows up with the pedagogical model of alternance that emerged as an attempting to fulfill the formal education demand in the country. The alternance pedagogy, on its libertarian, progressive and consciousness dimension, dialogues to FREIRE's principles: defending the education as a continuous process of cultural construction and community development to self-supporting. This paper aims at collaborate with an educational propose in the country, which is also to the country, from the rural zone of Jaguaquara, once the researching place is the Escola Rural Taylor-Egídio (ERTE), in Jaguaquara district.

Key Words: Rural Education, Alternance pedagogy, Rural School Taylor-Egídio.

A educação do campo tem sido objeto de nosso interesse de estudo há dez anos. Envolvermo-nos com a realidade da zona rural do município de Jaguaquara – Bahia – Brasil, onde temos desenvolvido ações educativas através de projetos que se pretendem respeitadores das bases biológicas, sociais e culturais dos seres humanos imersos e/ou inseridos no campo, sem perder de vista a perspectiva da ecologia do desenvolvimento humano defendida por Urie Bronfenbrenner (1996).

Assim, observar o movimento do campo e dos homens e das mulheres que lá tecem suas vidas, dialogar com suas realidades

* Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Diretora da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio – Jaguaquara – Bahia – Brasil

Psicanalista Clínica

sonildasampaio@bol.com.br
sonildasampaio@hotmail.com

e buscar com eles alternativas, tem sido uma questão de nosso interesse. E, como diz Minayo (2000:90) “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática”.

Nosso estudo tem se desdobrado nestas questões: Como se realiza a educação formal no campo? Quais os pressupostos da Pedagogia de Alternância e como ela tem se desenvolvido? Quais os pontos convergentes entre a modalidade pedagógica de alternância e os postulados de Paulo Freire? Quais os reais interesses dos campestres sobre os saberes (não agrícolas) propostos pela base comum do currículo nacional e como eles se constroem numa escola rural alternante? São perguntas que servem de base para nosso objetivo que se deriva da necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a realização da educação formal no/do campo no modelo pedagógico alternante, num diálogo com os princípios freirianos.

Fazemos uso de pesquisas bibliográficas, etnográficas e de campo. Nossa busca se justifica por sua relevância educacional. A relevância para a educação rural implica um valor social: uma vez respeitada a singularidade do campo para uma prática educativa, a própria educação realizada fará movimentos em direção aos avanços da sociedade como um todo.

Com base em nossos estudos e observações, dizemos que *no* campo não há uma escola de educação formal básica que seja campestre. A falta desta educação, não é causa da pobreza devastadora, mas é um elemento a mais que a fortalece porque “quanto mais inclusivo for o alcance da



Arquivo da pesquisa – pobreza devastadora

educação [...], maior será a probabilidade de que os pobres tenham uma chance maior de superar a penúria” (SEN, 2000:113).

Todavia, “a escola que chegou ao campo [...], não deu atenção às questões e às particularida-

des da vida no campo, e lá chegou como expressão da precariedade, eram os restos das escolas urbanas” (MARTINS, 2004:8).

Desta forma, a educação do campo não tem se realizado embora o Brasil seja um país de origem e predominância agrária. Até 1891 a referida educação não foi mencionada em textos constitucionais, “evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo [...]” (BRASIL, 2004:7).

Só em 03 de junho de 2003 foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, “com a atribuição de divulgar e debater a implementação das DOEBEC¹, estabelecidas na Resolução CNE/CEB² n° 01, de 03 de abril de 2002” (BRASIL, 2004:5). Para um país que tem cerca de um quinto de sua população no campo, estas decisões foram tardias.

Porque foram tardias, e por sentirmos o vazio *na* educação *do* campo, nos antecipamos às DOEBEC e, em 1999, com um grupo de ex-alunos do centenário Colégio Batista Taylor-Egídio e com o apoio da Fundação José Carvalho, ousamos apresentar ao Governo do Estado da Bahia - Brasil o projeto da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE). O projeto foi aprovado e em março de 2001 foi inaugurada a ERTE, escola rural, residencial, de alternância, ancorando-se nas bases políticas e pedagógicas do educador brasileiro Paulo Freire³.

Este estudo tem uma singularidade: concomitantemente às denúncias da inexistência de uma educação campestre, anuncia uma possibilidade a partir da experiência concreta de quase nove anos da ERTE, no município de Jaguaquara – Bahia – Brasil.

O retardamento de ações do poder público para a educação campestre mais dificulta a vida rural, menos homens e mulheres se colocam como sujeitos, menos crianças e adolescentes estudam e aumenta o número de analfabetos. Nos altos índices do analfabetismo rural, não estão inseridos os analfabetos funcionais, aqueles que, mesmo tendo tido acesso a classe de alfabetização (escola), não interagem com o mundo letrado, não fazem uso social da leitura nem da escrita.

Ressaltamos que os poucos que têm acesso à escola situada no campo não têm garantia de permanência nem de qualidade do ensino porque são longas as distâncias entre a localização das escolas e a moradia dos estudantes; seus currículos são desvinculados de sua própria realidade e da

realidade em que os estudantes estão inseridos (PEREIRA, 2005).

A distância entre a proposta da escola *formal*, implantada *no campo*, e as necessidades reais do sujeito *do campo* é uma problemática pontuada no Brasil há muito tempo: “[...] data de antes dos anos 20. Reforçar seus valores (do campestre), a fim de fixá-lo a terra, acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural”. (CALAZANS, 1993:25).

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas... Os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo precisa incorporar essa diversidade[...] (BRASIL, 2004:37)

Sim! Porque segundo Paulo Freire (1994) é relevante à associação da vida às atividades escolares. Ele ainda afirma que só pode haver interesse pelo saber se este for significativo para a vida. Neste ponto a ERTE busca desenvolver atividades com os educandos camponeses a partir de seus reais interesses e de suas vivências anteriores à escola. Um exemplo: o objetivo final da atividade era a construção coletiva de textos orais e escritos. Primeiro, na área livre da escola, os alunos leram sobre o cultivo da terra, em seguida foram para a prática do cultivo para, finalmente, produzirem textos coletivos orais e escritos.

Além da falta de associação da vida às atividades escolares, Pereira (2005) diz que a ausência de uma escola *no campo* que seja *do campo*, realizadora de uma educação formal integral, também se explica pelo afastamento constante dos educandos da escola para ajudarem no trabalho da família, numa tentativa de aumento da renda doméstica. Como dizia Silva (1957:28): “o rústico revela incompreensão das vantagens da educação, pelo afastamento dos filhos, assim que os pode utilizar no trabalho, prejudicando sua permanência na escola”.

Paralela à incompreensão dos pais no tocante ao valor da educação formal, a escola implantada na zona rural não atrai os camponeses do presente como não os atraía em 1949:

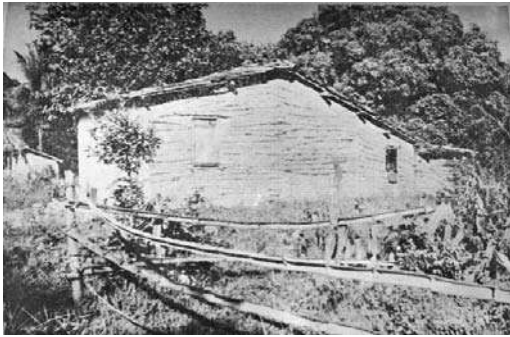
Passadas mais de cinco décadas e o aspecto físico que, de alguma forma, revela os outros aspectos inerentes à estrutura escolar, não



Arquivo da pesquisa

foi pensado. Como atrair? Se as referidas escolas atendessem às necessidades dos campestres e permitissem um espaço para a construção do saber, a partir do cotidiano, de forma prazerosa, possivelmente eles não a trocassem nem a deixassem com tanta frequência.

De acordo com as DOEBEC, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade” (BRASIL, 2002). Então como compreender uma escola rural sem atividades agrícolas? Como dizer que os sujeitos rurais têm escola rural quando o projeto pedagógico (quando a escola o tem) não inclui o campo como eixo de suas realizações?



Arquivo da pesquisa – escola rural em 1949



Arquivo da pesquisa – escola rural em 2004

Não sendo o campo a peça fundamental da práxis pedagógica das escolas campestres, os gestores da educação municipal e/ou estadual deveriam dar visibilidade a essa lacuna e envidar os esforços com a finalidade de minimizá-la.

Todavia, parece não haver vontade nas lideranças políticas da educação nem nos cidadãos da sociedade para a implementação dos planos arrojados a favor do campo. Há ausência de colaboração entre a União, os estados, os municípios e a sociedade para fazer cumprir o artigo 6º das DOEPEC.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais. (BRASIL, 2002)

Além da falta de colaboração entre as partes citadas,

a escola, como Pilatos, lava as mãos, e tudo continua como dantes, já que para mudar seria necessário refletir coletivamente sobre as razões estruturais e conjunturais do fracasso

escolar, que, como por encanto, atinge sempre os mesmos grupos (GARCIA, 1997:8).

Os grupos atingidos pela falta de uma educação formal que lhes seja inerente são sempre os mesmos excluídos de outras facetas sociais. Neste estudo específico são os campestres, já carentes econômica e financeiramente que necessitam de uma escola com a qual interajam “porque o acesso à escolarização formal implica todos os sujeitos, todos os lugares, todas as diferenças; todo e qualquer ser dotado de um rosto humano” (MARTINS, 2004:2).

Os campestres são sujeitos de direitos, porém o direito à educação, à leitura da palavra escrita, lhes é negado. E a falta da escola do campo continua sendo um espaço para o “analfabetismo”. Ao nos referirmos ao analfabetismo do camponês o fazemos sob o ponto de vista do analfabetismo convencional. Embora, muitas vezes, não lendo a página escrita, eles lêem o mundo porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita” (FREIRE, 1994:11).

O fato de não dominar a leitura e a escrita formais, isto é, codificar e decodificar a língua escrita, pela ausência de ação da escola significativa, não impossibilita o homem nem a mulher do campo de fazer inúmeras leituras e interpretações do mundo. Não obstante o valor da leitura do mundo, a leitura da palavra escrita tem função histórica e social relevante:

O que se fortalece aí é a sociedade letrada, que segue aperfeiçoando as instituições que se suportam cada vez mais no código escrito e, assim, o código escrito e a matemática formal são elevados à categoria de seus suportes fundamentais e condição para todas as suas tecnologias, para todas as suas instituições formais e para todos os seus avanços, incluindo o avanço no campo dos direitos políticos, sociais e humanos. (MARTINS, 2004:7)

Numa sociedade letrada, o sujeito que lê e escreve tenha suas possibilidades ampliadas. Logo, o alfabeto convencional tem suas possibilidades minimizadas: não pode inserir-se no ambiente urbano e nem fortalecer a área rural; e a desigualdade entre os campestres e os urbanos continua: “historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo”. (LEITE, 1999:53).

O fortalecimento da área rural é mais interessante que a penetração no ambiente urbano. O

campo pode ser auto-sustentável⁴, os camponeses podem gerar seus próprios recursos de sobrevivência sem uma dependência absoluta da cidade. Gadotti (2000) salienta que a educação do futuro será uma educação sustentável que possibilitará uma sociedade auto-sustentável.

“Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo” (BRASIL, 2004:33). Ao perceber, apropriar-se e fortalecer os valores da terra e ao buscar meios para potencializá-los, o campestre realizará ações empreendedoras. Para tanto, há a necessidade de uma escolarização rural que direcione atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável, conforme o Art. 8º das DOEBEC (BRASIL, 2002).

Sem acesso à escolaridade e, conseqüentemente, ao saber instituído como privilegiado, sem a alternativa do crescimento pessoal e de valorização da terra, ocorre o êxodo rural que é a negação da riqueza da cultura regional. (SOMMERMAN, 1999:73).

Associado à falta de escolaridade e à negação da cultura campestres, está o analfabetismo. A observação de Mennucci (1993:290) é pertinente: “a prova mais eloqüente do fracasso da escola rural tradicional é a existência da formidável massa de analfabetos na roça”.

De acordo com Calazans (1993), apesar dos esforços empreendidos entre décadas de 1960 e 1980 em projetos integrados ou especiais para a educação na escola rural, no Brasil –e embora existam na zona rural alguns ambientes físicos batizados de “escola”– os campestres ainda não têm sua escola. São enormes as lacunas e por conta destas a Fundação Getúlio Vargas, no 2º Relatório de Atividades, em 1980, questionava sobre os princípios metodológicos que mostram ambas as práticas: a concepção do rural como sinônimo de atraso, de entrave ao desenvolvimento, e a imposição sobre ele de um conjunto de valores. (COSTA, 1993).

O campo e a cidade são espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por repro-

duzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2004:36).

As políticas públicas governamentais parecem ignorar que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto campestres preparados tecnicamente, conscientes de seus papéis sociais, sujeitos em exercício de sua cidadania, são a alavanca da mudança e o fermento de uma nova cidadania no meio rural, representando uma consciência dos campestres de si mesmos como responsáveis pelos seus destinos e por suas conquistas.

A ignorância das políticas governamentais sobre o valor e o peso que podem ter os campestres a partir de ações educacionais, já dura muito tempo: no século passado, mais precisamente em 1949, o Ministério da Educação promoveu um curso com o tema: Problemas de Educação Rural e o publicou em 1950. Na introdução do curso, o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, expôs:

Não avançamos muito se dissermos que o habitante do campo, as mais das vezes, vive em clima cultural de séculos passados [...] a fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação [...] o trabalhador rural compreende que é na educação geral e técnica que vai encontrar a arma poderosa e eficaz na luta pela melhoria de sua existência.

As estatísticas revelavam, em 1946, a existência, nas zonas rurais do país, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não eram atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscavam escola, ou se o faziam, encontravam na deficiência de instalações adequadas o empecilho para matrícula. (BRAGA, 1950:8, 9).

As palavras de Braga, proferidas em 1949 (1950:11), são atuais: “O Brasil rural, com seus pobres, atrasados, esquecidos e desesperados filhos continua esperando pela escola prometida nas plataformas políticas [...]”. No ensino rural do Brasil são milhões de alunos que estão em escolas com turnos reduzidos e em classes multisseriadas e quase totalidade dessas escolas sem as condições mínimas de instalações.

Como já dissemos, este estudo busca uma possibilidade para a realização da educação formal *do* campo. Parece óbvio, mas como a sabedoria de Freire (1981:42) já dizia: “... nem todo óbvio

é tão óbvio quanto parece”: não há *no* campo uma escola que atenda às demandas *do* campestre e, não havendo tal proposta educacional, as crianças e adolescentes não terão alternativas: ou ficarão à margem da instituição escolar ou deixarão suas famílias, suas raízes, seus espaços.

Ora, “a família é para o jovem um ponto de referência e um suporte essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade” (TANTON, 1999:101). Como arrancar do berço familiar crianças, jovens e adolescentes, de forma definitiva, para uma formação escolar distante e sem relações contínuas?

Há ainda uma outra questão apresentada por Tanton (1999): os pais querem permanecer implicados na educação de seus filhos e agir coletivamente para um desenvolvimento rural planejado e a serviço da comunidade e as crianças e jovens do campo querem continuar com o sentido de pertencimento ao seu grupo e ligados às suas referências.

Diante do exposto, propomos um olhar sobre a modalidade pedagógica de alternância, a partir da experiência da ERTE e sob a perspectiva de uma educação formal para campestres vinculada à realidade rural, uma vez que “a atual L.D.B. promove a desvinculação da escola rural da performance escolar urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e de desurbanizado” (LEITE, 1999:54).

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Sobre a modalidade pedagógica de alternância, retomaremos adiante. Aqui insistimos que são grandes as possibilidades da zona rural, mas são desconhecidas, na maioria das vezes, para os próprios homens e mulheres rurais. A escola, com sua função socializadora dos saberes, é uma das mais fortes instituições candidatas a desmistificar a grandeza rural, isto é, de promover as adaptações necessárias na oferta da educação.

Desta forma, se a escola rural cumprir sua tarefa, contribuindo para a exploração inteligente

da terra e para a conscientização dos campestres sobre a participação dos mesmos na história, como sujeitos ativos, o Brasil rural se movimentará sob outras perspectivas e, conseqüentemente, a nação brasileira, que recebe do campo os elementos básicos para a subsistência, também se moverá em outros sentidos.

Uma escola para ser agrícola, de fato, deve partir das vivências de seus sujeitos. Deve proporcionar o diálogo entre os sujeitos campestres e o meio em que vivem porque a educação só cumpre sua tarefa se partir da relação dos sujeitos com o meio. Segundo Jean Piaget (*apud* BRINGUIER, 1978) é nas trocas com o meio, num processo de adaptação, que o sujeito vai assimilando, incorporando e realizando suas acomodações mentais, ou seja, é na interação com seu meio, do qual é parte, que o educando se equilibra e se adapta.

Por isso, a agricultura, a horta, o plantio, a colheita e os cuidados com a terra, que são vivências cotidianas concretas dos camponeses, são também ponto de partida do toda ação pedagógica da ERTE, são espaços de interações educativas.

É através das práticas que acontecem externamente que o sujeito consegue aprender e mudar sua realidade. Para o camponês seu meio é o campo e do campo deve partir a prática educativa de sua escola. Ao tratar do tema “materiais curriculares e recursos didáticos”, Zabala (1998) defende que estes devem ser diversificados, permitindo ao professor a elaboração de seu projeto de intervenção específico, adaptado às necessidades de sua realidade educativa e enraizado nas demandas específicas de seu contexto educativo.

O contexto educativo de uma escola rural é o campo e Freinet (1998:87) tratando da importância dos contextos social e cultural para a aprendizagem, afirmou: “é preciso vincular o ensino à cultura difusa e vinculá-lo a ela não artificialmente, mas tão íntima e naturalmente que um seja a seqüência normal e o complemento da outra.” Desta forma, a realidade da vida do educando deve ser o eixo das práticas educativas. Ao deixar sua moradia e caminhar para a escola, ele precisa ir e voltar com a consciência de que estará continuando o tecido de sua vida. Que a escola não seja um recorte ou uma pausa em seu cotidiano!

Ao tratar sobre o indivíduo e suas relações, o filósofo Edgar Morin ressalta o lugar da cultura para realização do homem e da mulher. Desprezar o meio natural dos sujeitos é desprezar sua cultura, ao se desprezar uma cultura há, também,

o desprezo e a negação do lugar das interações possíveis ao sujeito. “Não se pode tornar o indivíduo absoluto [...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos[...]” (MORIN, 2001:54). A escola, em suas práticas, precisa garantir aos campestres a valorização de sua cultura e de sua terra e a difusão de seus saberes.



Arquivo da pesquisa – plantio, cultivo e colheita

Quando valorizado em sua cultura, o sujeito tem outras chances de ser o protagonista de sua história. No diálogo com Paulo Freire, Frei Betto (1985:44) afirmou: “O educando ou é o protagonista do processo educativo ou estamos falando

de opressão educativa que, portanto, não é educadora”. Ao ser protagonista do processo educativo, o educando o é com a sua vida, seu modo de ser, sua realidade, sua cultura. Temos compreendido que um sujeito só pode atuar como centro de um processo se com ele estiverem seus interesses. Para os educandos campestres, o que desperta sua atenção é a terra e os modos de tratá-la.

Como defende Martins (2004): a escola realmente do campo se sustenta no princípio da igualdade dos direitos e, ao mesmo tempo, representa uma escola diferente para os diferentes, sustentando um outro princípio que é o da diferença. O autor continua dizendo que é neste novo rumo de entendimento que se deve colocar, de forma a reivindicar e reinventar a Educação do Campo.

Esta possibilidade de reinvenção da escola do campo, torna-se viável e ganha força com o modelo pedagógico de alternância; uma vez que há fatores que impossibilitam e / ou dificultam a realização de uma escola convencional na zona rural. O sistema educativo de alternância emergiu como tentativa de dar conta da demanda da educação formal campestre.

O sistema educativo alternante é uma experiência acumulada, respaldada e, por isso, teve um espaço nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004). Este sistema educacional por alternância não é novidade no Brasil. Aqui chegou por volta dos anos 60. Nasceu na França em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores, dentre eles, o presidente do Sindicato Rural, Senhor Jean Peyrat, e o Padre Granerau. (GIMONET, 1999).

A Pedagogia de Alternância “foi batizada na França, de A Casa Familiar de Lauzun. Porém, só 25 anos depois uma lei francesa a reconheceu como modalidade pedagógica de alternância”. (GIMONET, 1999:40-41).

Quando, em 1935, os agricultores franceses se juntaram ao referido padre para criarem um modelo específico de escola que atendesse às exigências do seu meio, dando aos alunos um conhecimento de sólida formação geral e humanística aliado ao desenvolvimento profissional, estavam, simultaneamente, criando um sistema educativo rural na perspectiva da alternância.

É chamada de alternância porque os educandos alternam os locais da aprendizagem: um período na escola, em regime de internato; um período em casa, com as atividades teóricas e práticas. No caso específico da ERTE, são dois grupos de

300 alunos cada, quando o grupo A está interno, na escola, por 30 dias, o grupo B está na zona rural (em suas casas), sendo acompanhado pela equipe docente itinerante e vice-versa.

A proposta para o período em casa é que professores itinerantes visitem os educandos e suas famílias. O período passado na escola, ou seja, no internato, contempla a educação formal integral.

Jean-Claude Gimonet⁵, ex-diretor do Centro Nacional Pedagógico das “*Maisons Familiales Rurales*”, na França, e assessor pedagógico da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR, na Bélgica, tem tratado a pedagogia de alternância não como Método Pedagógico, mas como um Novo Sistema Educativo, ele concebe o alternante como ator de sua própria formação. Afirmando que a alternância é uma pedagogia da pessoa que supõe sempre uma singularidade de percurso e de ações de personalização e de socialização [...] Cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal, é portador de saberes a serem transmitidos (GIMONET, 1999).

A afirmação de Gimonet de que a alternância é uma pedagogia da pessoa, segundo Mânfió (1999), deve-se à inspiração que o personalismo de Emmanuel Mounier⁶ exerceu, nos momentos iniciais, sobre o referido modelo pedagógico.

Tanto a valorização do indivíduo como a sistematização de seus sonhos para atingir seus objetivos pessoais encontra espaço no projeto educativo da pedagogia de alternância. É o projeto que dá sentido à formação do alternante. O projeto é, ao mesmo tempo, significado e direção:

É nesta condição que a alternância é uma **continuidade de ação formadora e descontinuidade de atividades** [...] condições para uma alternância integrativa, para uma formação em tempo integral mesmo com escolaridade parcial [...] A alternância torna-se também uma pedagogia de projeto. (GIMONET, 1999).

O projeto dá significado à vida do aluno porque envolve ações do seu cotidiano; e direção porque sistematiza sua rotina para alcançar os objetivos propostos. A concepção da pedagogia da alternância é de que a formação não para. Escola e família (moradia) se complementam.

A continuidade da ação formadora não implica na continuidade de atividades. Sendo a escolaridade parcial, as atividades escolares diferem das atividades educacionais domésticas, como

também as atividades agrícolas da escola são diferentes das realizadas no campo.

Na Pedagogia de alternância, o educando é imerso num contexto escolar, durante trinta dias, onde participa de uma proposta de educação integral e libertadora. É integral porque todos os aspectos da formação do ser humano são contemplados pelo projeto da escola: éticos, espirituais, econômicos, filosóficos, artísticos, intelectuais, técnicos, científicos, sociológicos, humanos, ecológicos... é o cumprimento da lei da integralidade da proteção à criança e ao adolescente, como reza Artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988).

Além de integral, é uma proposta libertadora porque há espaço constituído para o exercício da cidadania de maneira autônoma. “É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência no mundo e não apenas o de receptor” (FREIRE, 2003:124), competindo à escola o papel de mediadora das aprendizagens por meio de orientações tanto dos professores quanto dos companheiros.

Assim, o educando, sujeito do processo, avança a partir do seu nível real para outros saberes, utilizando seu potencial. Esta é a proposta de Vygotsky (1991) ao descrever os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e o de professor como mediador. Corroborando a idéia de Vygotsky, Zabala afirma:

é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimentos de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam [...]. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos. (1998:36).

Neste sentido, o professor de uma escola alternante tem o papel de mediador da aprendizagem. É alguém que desafia sobre o novo conhecimento e subsidia, sinalizando novos saberes. O teórico social da mente –Vygotsky– defende que não apenas o professor, mas também os colegas

são indispensáveis para a construção do conhecimento, uma vez que aprender é um ato cognitivo que só ocorre em interações.

Assim, a pedagogia de alternância é um espaço para a educação integral e libertadora. Como libertadora, trabalha constantemente a ação-reflexão, ou seja, a conscientização – compromisso histórico, inserção crítica na história. É uma pedagogia que propõe o exercício com a autoestima do sujeito do campo ressaltando seu valor, comparando sua curiosidade a curiosidade do cientista (FREIRE, 2003).

Antonio João Mânfiõ traça um paralelo entre a pedagogia de alternância e a proposta libertadora e progressista de Paulo Freire, sobretudo, com a conscientização:

Ambas nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade: No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista. Na França, impulsionados pelo movimento Sillon. Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente; perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo; inspiram-se na ética cristã e se apóiam em autores comuns como E. Mounier; demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores; afirmam que não se aprende fora da realidade e que é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação da realidade. Partem do contexto existencial dos alunos. Ênfase no diálogo e apontam para a necessidade de organização e autogestão responsável. Fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Originam novo ator social. Nenhuma apresenta receita pronta, tanto a alternância quanto a conscientização buscam, constantemente, a pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. (MANFIO, 1999:53).

A necessidade de uma escola vinculada às famílias rurais e à população do campo, fortalecendo o sentimento de solidariedade humana e a possibilidade da escola rural, numa perspectiva de alternância se nutre, dentre outros, do pedagogo Célestin Freinet, que defende que a “educação deve ser móvel e flexível na forma; deve forçosamente adaptar suas técnicas às necessidades va-

riáveis da atividade e da vida humanas [...] deve preparar o indivíduo para suas tarefas imediatas [...]” (FREINET, 1998:175).

Como já esclarecemos anteriormente, neste estudo desejamos colaborar com a educação rural, ousando um modelo de pedagógico de alternância que mais evidencie a proposta de fortalecimento e auto-sustentabilidade do campo.

O Projeto ERTE tem como objetivo geral o fortalecimento do campo e, dentre outros, se alimenta dos postulados de Maria Nobre Damasceno quando ela diz que a Pedagogia de Alternância é uma opção viável de educação no campo, ressaltando-a como espaço de realização e preservação da cultura campestre e do trabalho educacional produtivo:

A importância maior da Pedagogia de Alternância reside no fato de que ela possui os princípios da pedagogia freiriana, mas com uma metodologia adaptada às condições do meio rural. Tem como ponto central a relação trabalho – escola, que no contexto do campo é essencial e constitui o ponto de partida para uma prática educativa enraizada na cultura, nos valores, nos saberes, nas práticas sociais, inclusive nas práticas produtivas dos camponeses. Permite a integração entre o trabalho produtivo e a educação. (DAMASCENO, 2004:41)

A partir do seu ponto central: relação trabalho – escola, a pedagogia de alternância busca preparar os educandos para suas tarefas presentes. Esta formação só é pertinente se acontecer mediante uma proposta mediadora na aquisição de “todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão” (HELLER, 1992:18). “Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.” (BRANDÃO, 1996:13).

Parece-nos que Escolas Rurais de Alternância são possibilidades para aquilo que Heller chamou de “assimilação das relações sociais [...] essa assimilação é o amadurecimento para a cotidianidade, que começa sempre *por grupos*”. Os grupos no internato da Escola Rural de Alternância funcionam como “mediadores entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores [...]” (HELLER, 1992:19).

A valorização dos conhecimentos sobre a agricultura e o enfoque dado ao trabalho campestre não isentam a pedagogia de alternância da base comum do currículo nacional. Antes, asso-

ciada a este, estão todas as outras práticas que dizem respeito às realidades rurais, tanto econômicas, como financeiras, domésticas, sociais...

Como analisa Sommerman (1999:73), “a pedagogia de alternância busca resgatar o sujeito do campo e o campo do sujeito”, tentando subsidiá-lo de tal forma que fortaleça a zona rural, fixe a população em suas regiões através do trabalho educacional produtivo, reduza a evasão escolar, valorize a cultura da terra e o homem e a mulher que a fazem.

Até aqui ainda não podemos dizer que haja *no campo* (até onde pesquisamos) uma escola que seja *do campo*, que, clara e concretamente, objetive um outro movimento para *o sujeito do campo e para o campo do sujeito*. Uma escola onde aconteça a educação que der visibilidade à realidade rural (tanto a miséria, quanto a grandeza de sua cultura e de seu saber). Sob nossa ótica, a educação formal campestre pede socorro. No afã de responder, parcialmente, ao grito que soa, nos debruçamos sobre a possibilidade de uma práxis pedagógica a partir do sistema educativo alternante e dos postulados freirianos na ERTE. Não obstante todos os impasses⁷ que dificultam a referida prática, ousamos dizer que estamos a caminho de uma alternativa.

nalidade de garantirmos a manutenção das despesas e dos recursos humanos. Pontuamos que atualmente estamos mais próximos de uma estabilidade.

Referências

- BRAGA, M. (1950). *Problemas de educação rural*. V. 47. Rio de Janeiro: I.N.E.P./ Ministério da Educação e Saúde.
- BRANDÃO, C. R. (1996). *O que é educação*. 33 ed. São Paulo, brasiliense.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Lei de 05 de dezembro de 1988. Brasília, DF: senado.
- BRASIL (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília: CNE / MEC, nº 01 de 3 de abril.
- BRASIL (1996). *Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro.
- BRASIL (2004). *Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo*: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.
- BRINGUIER, J.-C. (1978). *Conversando com Piaget*. São Paulo, DIFEL.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas.
- CALAZANS, M. J. C. (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. N. (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas, Papirus.
- COSTA, Maria Julieta (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus.
- DAMASCENO, M. N. (2004). Educação além da escola. *Marco Social Juventude e Desenvolvimento Rural*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 38 – 43, abril.
- FREIRE, P. (1984). *A importância do ato de ler*. 29. ed. São Paulo, Cortez.
- *Ação cultural para a liberdade* (1981). 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- *Pedagogia da autonomia* (2003). 28. ed. São Paulo, Paz e Terra.
- e BETTO, Frei (1985). *Essa escola chamada vida*. 2. ed. São Paulo, Ática.
- FREINET, C. (1998). *A Educação do trabalho*. São Paulo, Martins Fontes.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da terra*. 3. ed. São Paulo, Peirópolis.
- GARCIA, R. L. (1997). *Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio*. 3.ed. São Paulo, Cortez.
- GIMONET, J.-C. (1999). Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância. In: UNEFAB, *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador.
- HELLER, A. (1992). *O Cotidiano e a história*. 4. ed. São Paulo, Paz e Terra.

Notas

- 1 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- 2 CNE – Conselho Nacional de Educação; CEB – Câmara da Educação Básica.
- 3 Tudo sobre a história e o funcionamento da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio se encontra no site: www.erte.com.br
- 4 Campo auto-sustentável significa: mantido, sustentado, alimentado, defensável e suportável por si mesmo sem a dependência do urbano.
- 5 Muito de nossa pesquisa sobre a pedagogia de alternância se baseou em Gimonet, autoridade em Pedagogia da Alternância.
- 6 Filósofo francês, viveu 45 anos (de 1º de abril de 1905 a 22 de março de 1950). Sua luta foi em torno da conciliação do socialismo (coletivização) com o cristianismo (idéia cristã da pessoa). Ele abriu perspectivas sobre a educação do cidadão e salientou o valor da pessoa.
- 7 Chamamos de impasse a própria singularidade da escola. É sempre muito difícil o entendimento entre as demandas reais de uma escola residencial, alternante e os modelos regulares, tradicionais que o Governo do Estado mantém. Desta forma, precisamos, a cada ano, esclarecer sobre nossas especificidades e buscar apoios técnicos do pessoal da Secretaria da Educação com a fi-

- LEITE, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, Cortez.
- MÂNFIIO, Antônio João (1999). Conscientização e pedagogia da alternância. In: UNEFAB, *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador.
- MARTINS, J. da Silva (2004). *Educação Básica do Campo e Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Algumas Anotações*. Anotações a partir do trabalho no Grupo de Estudos de Educação Rural (GEER) do PRAD-EM/ISP/UFBA e adotado para a participação no Curso “Operações Estratégicas Para a Reforma Educacional”, realizado no ISP/UFBA, 21 de setembro.
- MENNUCCI, Sud. (1993). Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, Goiânia, junho, 1942, Rio de Janeiro, IBGE, 1944. In: COSTA, Maria Julieta Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas, Papirus.
- MINAYO, M. C. de Souza (2000). *O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed. Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO.
- MORIN, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo, Cortez.
- PEREIRA, S. Sampaio Santos (2005). *Relações educacionais entre famílias rurais e escola: um estudo na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara – Bahia*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Salvador – Bahia.
- SEN, A. K. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo, Companhia das Letras.
- SILVA, R. I. (1957). *A Escola primária rural*. 2. ed. v. 10. São Paulo, Globo.
- SOMMERMAN, A. (1999). Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade. In UNEFAB, *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador.
- TANTON, C. (1999). Alternância e parceria: família e meio sócio-profissional. In UNEFAB, *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *A formação Social da Mente*, 4. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- ZABALA, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, ArtMed.

Fecha de recepción: Enero 2009
 Fecha primera evaluación: Enero 2009
 Fecha segunda evaluación: Enero 2009



“Lejanía”, óleo
 Eliana Soulagés de Leiva