

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E TERRITÓRIO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS MOVIMENTOS ITALIANO E FRANCÊS NO BRASIL

Nayara Massucatto
Letícia Cristina Antunes
Maria de Lourdes Bernarte
Ingid Gabrieli Hoelscher

Resumo

A Pedagogia da Alternância (PA) trata-se de um modelo educativo voltado aos jovens do campo, o qual surgiu em 1935 na França, expandindo-se posteriormente para o resto do mundo. Esse processo de internacionalização da PA culminou em dois movimentos distintos, francês e italiano, que mesmo partindo de princípios e objetivos comuns, possuem algumas singularidades. No Brasil a PA chegou por volta de 1969, primeiramente pelo movimento italiano, o qual estabeleceu-se no Espírito Santo e região nordeste do país e posteriormente, em 1980, o movimento francês foi implantado nas regiões sul e norte. O estudo caracterizou-se como bibliográfico de caráter qualitativo e como objetivo discutir as relações entre território e os movimentos da Pedagogia da Alternância no Brasil. Os resultados apontaram que essa modalidade de ensino fortalece a identidade cultural e promove o diálogo entre os diversos tipos de relação, portanto, é essencial para o fortalecimento do território, visto que ele é parte fundamental da identidade de cada povo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Território, Movimentos francês e italiano.

INTRODUÇÃO

O período posterior à revolução industrial e as Guerras Mundiais, segundo Nascimento (2005), caracterizou uma valorização da cidade sobre o campo no mundo ocidental, refletindo na Europa o êxodo rural e o aumento nas atividades industriais e urbanas. Assim, a luta pelo reconhecimento impulsionou a busca por uma modalidade de ensino que atendesse as especificidades do campo.

A Pedagogia da Alternância, cujo objetivo era fornecer aos jovens rurais uma educação voltada à sua realidade, e que permitisse o desenvolvimento rural, mostrou-se um método capaz de atender tais necessidades. O sucesso dessa modalidade de ensino fez com que ela se expandisse para outros países. Nos anos 1960, esse modelo foi implantado na Itália seguindo o modelo francês e orientado pela Igreja Católica, seus custos foram divididos entre agricultores e Estado, isso fez com que a participação das famílias nesse

processo fosse menos intensa, possibilitando o surgimento de um movimento italiano, um pouco distinto do francês.

O processo de expansão de ambos os movimentos continuou rapidamente, atingindo os cinco continentes.

Com efeito, a primeira tentativa de estabelecer a PA no Brasil ocorreu em 1969, no Espírito Santo, a partir do movimento italiano, onde foram implantadas as Escolas Família Agrícola (EFA). Do mesmo modo que na Itália, a Igreja Católica esteve presente nesse processo, sua motivação também foi semelhante: o êxodo rural e a falta de mão de obra qualificada (ZAMBERLAN, 2003). Nessa época, fundou-se o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), órgão responsável pela implementação e disseminação da PA no estado, “cuja finalidade é a promoção integral da pessoa humana” (NOSELLA 1997, p. 129). Em 1980, também por iniciativa religiosa, o movimento Francês da Pedagogia da Alternância, chegou ao Brasil e expandiu-se para as regiões Sul, Norte e Nordeste. Nessas regiões foram implantadas as Casas Familiares Rurais (CFR) coordenadas por associações, como a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar Sul e Arcafar Norte/Nordeste).

Em face do exposto, o estudo objetiva discutir as relações entre território e os movimentos da Pedagogia da Alternância no Brasil.

Para atender a tal objetivo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, a qual parte de uma reflexão sobre o contexto de expansão da Pedagogia da Alternância, bem como seu processo de internacionalização, para assim, dialogar com conceitos de território e compreender tais processos.

O artigo divide-se em 4 seções, a saber, a introdução; o surgimento e expansão da PA, seu processo de internacionalização e os modelos francês e italiano no Brasil; território e algumas considerações; Território e Pedagogia da Alternância no Brasil

Pedagogia da Alternância: Surgimento e Expansão

No ano de 1935, uma pequena comunidade chamada Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garone, no sudoeste da França, começou a construir a história das Maisons Familiares Rurales (MFRs), que mais tarde no Brasil, seria dividida entre as Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais. A insatisfação dos agricultores e de seus filhos com o sistema

educacional da época, que não favorecia o meio rural, fez com que eles criassem um novo modelo. Tal proposta tinha como principal objetivo uma formação alternativa de acordo com a realidade dos jovens da província, oferecendo-lhes um aprendizado teórico-prático condizente com a realidade rural e, ainda, a recuperação da autoestima desses moradores. O projeto também pretendia buscar o desenvolvimento rural e econômico da região, evitando que o êxodo continuasse acontecendo (TEIXEIRA *et al*, 2008).

Dentre os responsáveis por pensar e implementar tal modelo educativo destacam-se o Padre Granereau - de uma organização agrícola chamada Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR) – juntamente com alguns pais de adolescentes empenhados com vários movimentos sindicais agrícolas; Jean Peyrat que liderava o grupo e foi o primeiro presidente da MFR e Arsène Couvreur, militante de organizações sociais, familiares, agrícolas e políticos, o qual foi um dos promotores das MFRs com o poder público por sua vasta e importante relação com o governo parisiense. Essa preocupação do grupo com o aprendizado seus filhos voltado ao meio rural foi crucial para a história das MFRs, já que influenciaria e mudaria o sistema de ensino agrícola em todo o mundo.

A década de 1930, período de nascimento das MFRs, também não foi um período fácil para a França. O país se encontrava no intervalo de duas grandes guerras mundiais. Para se compreender melhor o motivo da iniciativa do grupo de Sérignac-Peboudo é necessário contextualizar tal época, pois a agricultura também sofreu grande desconstrução neste intervalo,

O país havia sido destruído social e economicamente pela primeira guerra mundial e estava em processo de reconstrução. E a agricultura foi um dos setores da economia mais prejudicados e em decorrência disto, vivia um período muito difícil. Outra razão foi que o sistema agrícola francês, neste período, passava por uma crise resultante das transformações tecnológicas em seu processo produtivo. (ESTEVAM, 2012. p. 55).

Logo, em virtude das transformações tecnológicas que aconteciam na França na época, os agricultores se viram obrigados a adaptarem-se às mudanças, assim como o sistema agrícola. Tendo em vista que o estado estava desinteressado na agricultura e, principalmente, nos agricultores familiares, mesmo sendo eles a maioria da população. Assim, a educação era direcionada aos urbanos. Todo esse contexto auxilia na compreensão da criação de uma, também nova, pedagogia.

Essa nova pedagogia tem um sistema totalmente diferente do modelo educacional tradicional e, para se compreender o motivo pelo qual ela é tão importante para a

agricultura, pode-se começar pela turma francesa de origem: iniciou-se com apenas cinco alunos com idade entre treze e quatorze anos e o sistema consistia em uma forma alternada de ensino em que os jovens passavam três semanas em suas casas e uma semana em um “regime de internato”, que foi improvisado na igreja da pequena vila de Sérignac-Peboudo, em Lauzun. A partir dessa experiência de sucesso, nasceu a estrutura pedagógica que seria utilizada por todas as (atualmente chamadas) CFRs (Casas Familiares Rurais) e o interesse de outras regiões francesas foi inevitável, já que o grupo fundador fez uma intensa campanha de divulgação, por temer o isolamento e, conseqüentemente, o fim do projeto.

Depois do fortalecimento do movimento das MFRs na França e o aumento significativo de *Maisons*, e o projeto começou a se expandir para outros territórios, foi necessária a criação de uma coordenadoria geral, para que a origem das MFRs fosse preservada e a fim de auxiliar na criação das novas *Maisons*, formando monitores e outros auxiliares. Assim nasceu a UNMFRs (Union Nationale des Maisons Familiales Rurales), instalada em Lauzun, com Peyrat como presidente.

Com toda a organização e expansão francesa, logo a ideia não ficou apenas no seu país de origem como será visto a seguir.

O Processo de Internacionalização da Pedagogia da Alternância

A primeira *Maison* fora da França foi criada no fim da década de cinquenta, em 1958, na Itália, região de Verona. A partir daí, a projeto se expandiu por toda a Itália criando uma nova corrente, com algumas diferenças de seu modelo de origem:

“Na Itália, o projeto passou por uma adaptação, passando a chamar-se de “Escola Família Rural” ou simplesmente “Escola Família” (NOGUEIRA, 1999). Além da modificação na nomenclatura, outras adaptações foram executadas, como é o caso da alternância, em que o jovem passa 15 dias em internato e 15 na propriedade. Ainda na Europa, outras experiências surgiram. Na Espanha em 1966 e em Portugal no ano de 1984. Nestes países são 583 em funcionamento (MFRs, 2010).” (ESTEVAM, 2012. p. 105).

Além da Europa, o continente Africano iniciou seu contato com o projeto em 1962 e o expandiu para diferentes países, tendo o apoio da UNMFRs, que disponibilizou vários dos mais familiarizados assessores e monitores aos países africanos interessados na proposta

para auxiliar na iniciação. Entre os auxiliares, devemos destacar “André Duffaure – um dos organizadores da Pedagogia da Alternância” (ESTEVAM, 2012). Contando com esse apoio, as *Maisons* se expandiram rapidamente pela África e em 1962 foram implantadas no Congo, Togo e Senegal. Totalizando, no final da década de 1960, sete países africanos com o projeto implantado. Nos dias de hoje, a África conta com 116 MFRs já implantadas e sete que estão no processo de instauração.

O próximo lugar a ganhar a nova Pedagogia da Alternância foi a América Latina, havendo a primeira implantação no Brasil, utilizando-se da corrente Italiana. Logo depois, no ano seguinte, o projeto foi implantado também na Argentina e em outros países da América do Sul.

Já na América Central, com um forte intercâmbio com a França, houve a implantação das *Maisons* em vários países, começando pela Nicarágua, em 1973 e logo se expandindo para os outros territórios. Ao contrário da Central, a América do Norte conta com apenas uma *Maison*, na região de Quebec, Canadá.

As Filipinas ficaram responsáveis pelo pioneirismo na Pedagogia da Alternância no continente Asiático em 1988, contando com a ajuda e influência das *Maisons* espanholas e expandindo-se para o Vietnã.

E, por fim, na Oceania as *Maisons* foram criadas em 1977, na Nova Caledônia. Contando, hoje em dia, com oito MFRs em funcionamento e outras quatro no Taiti.

Formação por Alternância no Brasil: movimentos Italiano e Francês

Como visto anteriormente, as *Maisons* se expandiram por toda a França, Itália e pelo continente africano. Depois de toda essa internacionalização, foi a vez da América do Sul implantar o projeto e o grande felizardo na iniciação foi o Brasil.

A primeira experiência surgiu no Estado do Espírito Santo, em 1968, e se inspirou no modelo italiano, a corrente de Escolas Família Agrícolas (EFAs), como foram chamadas as escolas na Itália. O grande pioneiro dessa experiência foi o padre Humberto Pietogrande do norte da Itália, que veio ao Brasil para realizar um trabalho da pastoral numa região agrícola do Espírito Santo, de descendentes de italianos, que estava em uma crise econômica e social. Como o padre conhecia o trabalho das EFAs italianas, viu ali no ES a possibilidade de implantar esse projeto e logo conversou com a comunidade (na sua grande maioria

agricultores) que concordou com a ideia e, assim, fez nascer a Pedagogia da Alternância em sua corrente italiana no Brasil.

Depois da instauração das EFAs, em 1980, o movimento francês chegou ao Brasil também por iniciativa da Igreja Católica, mas na região Sul do país, expandindo-se para o Norte e Nordeste, criando assim as Casas Familiares Rurais (CFRs).

Hoje em dia, essas duas correntes são responsáveis pela PA no Brasil. A corrente francesa é coordenada pela ARCAFAR/NORTE-NORDESTE e pela ARCAFAR/SUL (Associações Regionais das Casas Familiares Rurais) e suas escolas são chamadas de Casas Familiares Rurais (CFR) (nome de origem) e Casas Familiares do Mar (CFM). No que se refere à coordenação da corrente italiana, que também continuou com o nome de origem para suas escolas, o Espírito Santo tem sua própria orientação da MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) e, para coordenar as outras EFAs do país, quem fica responsável é a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil).

As duas correntes possuem como objetivo primordial da PA que é o de uma metodologia formada de instrumentos e métodos pedagógicos que formem uma atividade interdisciplinar que atue com os pilares que sustentam o método. Nesse sentido, deve-se evidenciar os quatro pilares que sustentam a CEFFA (Centros Familiares de Formação por Alternância), ou seja, que definem o método interdisciplinar da PA no Brasil. Para isso, é apresentado o esquema de Roberto García-Marirrodriaga e Pedro Puig-Calvó:

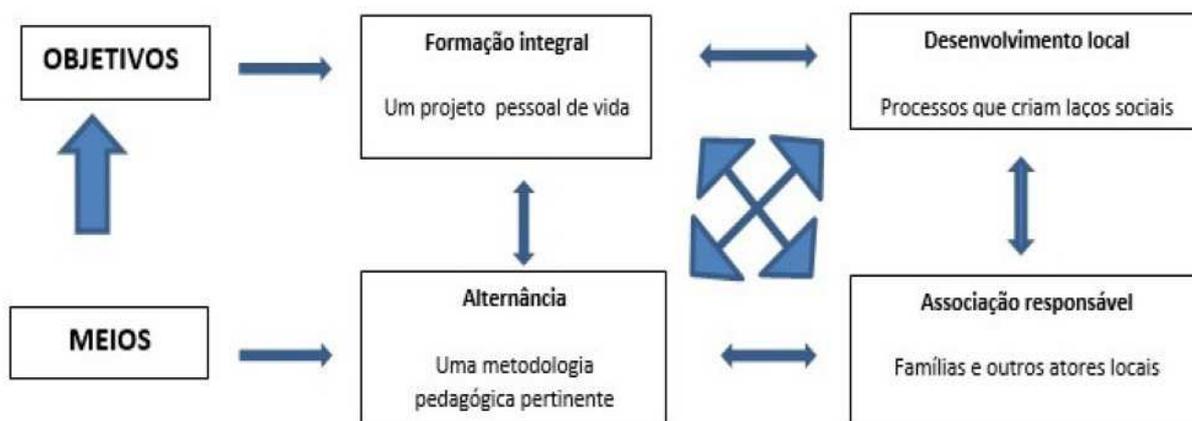


Figura 01 - Os Quatro Pilares dos CEFFA.
Fonte: Garcia-Marirrodriaga; Calvó (2010).

Como se pode perceber na figura, os objetivos e meios da PA a diferenciam de outros métodos e fazem dela uma pedagogia pensada para a realidade e necessidade rural. A partir desses quatro pilares, a Pedagogia da Alternância oportuniza a formação integral dos jovens do meio rural ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento do meio rural.

Contudo, o sistema de Alternância das EFAs é diferente do das CFRs, segundo ESTEVAM (2012), nos cursos regulares de primeiro grau a alternância é feita de modo que o aluno passa uma semana na escola e uma semana na propriedade, e o critério de ingresso dos jovens de ambos os sexos é ter idade mínima de 14 anos. Já no Ensino Médio (2º grau), o jovem passa 15 dias na escola e 15 na propriedade.

Para explicar melhor as diferenças e semelhanças das EFAs e das CFRs, tem-se o quadro abaixo:

Quadro 1: semelhanças e diferenças entre EFAs e CFRs

Corrente Francesa: CFRs	Prioriza a formação técnica do educando/a. Diferencia-se das EFAs por adotar o regime de suplência. Existem casos de o jovem permanecer duas semanas na Escola e uma semana na família. Por isso, em grande parte, a denominação de Casa Familiar Rural.
Corrente Italiana: EFAs	Enfatiza a formação escolar dos educandos/as a partir do regime seriado e regularizado junto às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) possuindo também a formação técnica, tanto no Ensino Fundamental, bem como, de forma mais específica, no Ensino Médio, onde se trabalha a Educação Profissional de Técnico em Agropecuária.

Fonte: Nascimento, (2005, p.46).

Entretanto, as receitas das EFAs e das CFRs variam de região para região, visando sempre contribuir e atender às necessidades de determinado local. Para que essa pedagogia se fortaleça, segundo Estevam (2012), o movimento da PA está passando por uma fase de aproximação entre as experiências, feita pela ARCAFAR/SUL e a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), de modo que uma aliança seja estabelecida entre elas e outras redes que trabalham com a mesma forma de ensino.

Essa é uma metodologia que em sua essência busca a valorização e o protagonismo dos seus sujeitos. Sendo assim, as relações territoriais com a Pedagogia da Alternância são de extrema importância para que essas finalidades sejam alcançadas.

Território: Algumas Considerações

O território é um conceito presente em diversos campos de conhecimentos e nas discussões políticas, sociais e econômicas. Isso o caracteriza não apenas como um conceito restrito a um determinado espaço geográfico, mas sim, com múltiplas interpretações que envolvem desde elementos físicos a culturais e sociais. Nele estão vinculados aspectos que definem a identidade de um determinado grupo, seu pertencimento, os quais permitem ao território receber diversos olhares.

Raffestin (1993), define o território como um espaço apropriado por um ator, no qual, as relações de poder é que determinarão a sua delimitação em múltiplas dimensões. Para tanto, cada território será resultado da intervenção do trabalho de um ou mais atores sobre um determinado espaço.

Souza (1995, p. 78) define o território como “fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

O território é formado por um determinado espaço. Esse, por sua vez, também pode ser caracterizado multiplamente. Existem espaços geográficos em sua forma física e natural; espaços políticos, que não possuem áreas, apenas dimensões; e espaços sociais, os quais consistem na materialização humana, além dos espaços econômicos. Todos esses, estão contidos nos espaços geográficos, pois as transformações neles ocorridas, realizadas pelas relações sociais, é que criarão novos espaços materiais e imateriais. Ou seja, o espaço geográfico contém todos os tipos de espaços produzidos pelas relações entre seres humanos e entre esses com a natureza (FERNANDES, 2006).

Desse modo, para Fernandes (2006), o território se torna um espaço específico, seja geográfico ou social, pois a multidimensionalidade de um espaço faz com que o todo seja transformado em parte e a parte em um todo.

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades (FERNANDES, 2006, p. 6).

Em suma, o território é percebido como convenção na medida que se estabelece a partir das relações sociais, e confrontação por depender das relações de poder para sua

manutenção, ao mesmo tempo que os sujeitos envolvidos nesse processo buscam a receptividade, lutam pelas relações de poder.

Conforme Raffestin (1993), o território é também um campo de forças onde ocorrem as relações sociais que são oriundas do espaço em que se realizam as intervenções. É construído em diferentes contextos, como a casa, o bairro, a cidade, o Estado, e isso cria múltiplas perspectivas de análise.

O conceito de território foi adotado inicialmente no ocidente centrado na base física dos Estados. No entanto, com o passar do tempo as dimensões foram ampliadas. Além da física, foram determinadas: a dimensão econômica – formas de organização espacial; a dimensão simbólica – conjunto de relações culturais e afetivas de determinados grupos; e a dimensão política – meio de relações e interações e poder (SOUZA, 1995).

Dessa forma, Albagli (2004), evidencia que a diferença territorial não é restrita as características físicas e sociais, mas na forma como se inserem em estruturas maiores. O território é moldado, portanto, a partir da combinação de forças internas e externas, devendo ser compreendido como parte de uma totalidade.

O sistema de comportamento adotado nas relações entre essas forças foi definido como territorialidade. Ela reflete aquilo que é vivido no território em todas as suas dimensões (ALBAGLI, 2004).

Raffestin (1993) aponta que todas essas relações são de poder, uma vez que, existe a interação entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza, quanto as sociais. Sendo assim, as práticas realizadas são estruturadas de acordo com o seu meio referencial, adquirindo especificidades, mas articulando-se a diferentes amplitudes.

A necessidade em incorporar as características do meio ao mesmo tempo que se adaptar as escalas maiores, se deve pela conectividade criada entre os territórios, as formações de redes e pelo desenvolvimento tecnológico. O aprimoramento da comunicação e o rápido acesso a informação facilitaram as interações e propiciaram a globalização.

Para Albagli (2004), a globalização corresponde a um novo tipo de relação entre local e distante, por meio das conexões que perpassam o planeta. Isso cria um cenário em que as localidades distantes tornam-se conectadas e os acontecimentos locais são influenciados por eventos que ocorrem a milhas de distância. Assim, a globalização impede que existam espaços isolados.

Na educação, o território e suas discussões aparecem com mais frequência no que tange a educação do campo. Isso ocorre, porque se relaciona o fato de ser um campo de estudo interdisciplinar que reúne diversos interesses de múltiplas áreas do conhecimento. Estão envolvidos o espaço, o grupo social e seus territórios, que coloca em debate o desenvolvimento do espaço rural, as estratégias de reprodução da agricultura familiar e suas formas de organização. Aliado a esses fatores, articulam-se os movimentos sociais que tem dialogado com as políticas públicas voltadas para essa realidade na perspectiva do desenvolvimento territorial (FERRARI e SILVA, 2010).

Fernandes (2008) evidencia a necessidade de se pensar em um projeto que fortaleça o território da educação do campo e não educação no campo e para o campo. Esse é um processo de construção do conhecimento e de identidades, onde se materializa o espaço como espaço de vida, trabalho e lutas.

A escola do campo propõe a construção pedagógica a partir de referências dos seus sujeitos, que busca pensar o mundo a partir do seu espaço. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância é adotada no Brasil como uma modalidade de ensino que atua a partir de dois movimentos denominados Italiano e Francês. Estes tiveram a mesma origem, porém sofreram alterações e foram adaptados de acordo com as especificidades dos seus distintos territórios.

Pedagogia da Alternância e Território

A Pedagogia da Alternância possui uma metodologia de organização do ensino que reúne diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, que impactam no fortalecimento e desenvolvimento territorial. A alternância de tempo e espaço é entendida como processo integrador de ensino e aprendizagem, em que as demandas e interesses advindos das famílias são parte do processo educativo.

Os espaços dizem respeito aos locais onde a formação se processa: escola, indústria, propriedade agrícola, comércio, etc. Os tempos dizem respeito aos períodos de permanência dos educandos nesses espaços. Em quaisquer dos espaços a formação é experienciada em tempo integral, tendo-se como pressuposto a articulação entre educação e trabalho, teoria e prática, de modo que se favoreça meios para a reflexão acerca das próprias experiências formativas (TEIXEIRA *et al*, 2011, p 955).

Essa diversidade de espaços de aprendizagem possibilita que a aquisição e partilha de conhecimentos ocorra a todo momento e de forma integrada, impulsionando os diversos saberes a dialogarem entre si. Assim, formação integral e desenvolvimento territorial encontram-se unidos a esses espaços-tempos por meio da Alternância e associação dos seus sujeitos.

Os tempos e espaços diversificados propostos pela PA, propiciam a essa metodologia a formação integral do jovem do campo para que o mesmo possa atuar de maneira relevante fortalecendo os laços dentro e fora do seu contexto. Sua perspectiva de ensino está além do aprendizado escolar, não se trata apenas de ensino, mas de formação. Conforme Gimonet (2007), a PA é um modelo cujo aprendizado é produzido a partir de uma cultura científica e contínua, que não permanece presa ao ambiente escolar, mas sim um aprendizado da educação permanente. O processo de formação integral, visa, sobretudo o desenvolvimento do meio à qual pertence o jovem do campo, reportando a aprendizagem a sua realidade oferecendo não somente formação profissional, mas social e intelectual. Ocorre, dessa maneira a integração dos diversos tipos de território existentes.

A vida no campo é diferente e possui ciclos produtivos variados, um modelo fechado e padronizado de educação não atende a realidade a qual pertencem seus alunos, excluindo partes importantes do seu processo formativo devido ao fato de diminuir suas experiências. A PA propõe, então, a diversificação dos tempo-espacos na busca por transformações, e essas auxiliam a moldar o território de acordo com uma totalidade que envolve o Jovem do campo.

Para Gimonet (2007), as atividades e instrumentos são indispensáveis para a formação continua na descontinuação das atividades. Para isso, é preciso possibilitar a interação entre espaços-tempos e ter coerência, unidade e integração. O autor apresenta o processo da alternância em três tempos que ocorre em espaços variados.

Quadro 2: Um processo de Alternância num ritmo de três tempos

1. O meio familiar, profissional, social	2. O CEFFA	3. O meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigações, análise • (Saberes experienciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização – estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação-ação • Experimentação • (Saberes-ações)

Fonte: Adaptado de Gimonet (2007).

A experiência cotidiana do espaço familiar, muitas vezes, ignorada na educação básica, é trazida para o CEFFA onde ocorre a estruturação, a conceitualização formal dos conhecimentos oriundos dessa experiência para posteriormente aplicar essa junção no meio. À luz disso, o quadro acima representa uma sequência de alternância que alia prática-teoria-prática, em três tempos com espaços variados que permitem a construção e o diálogo entre saberes. As atividades realizadas nessa sequência permitem o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas social e afetivo.

A PA possui instrumentos pedagógicos que a compõe e que articulam a relação tempo-espaço, além de serem compreendidos pelos jovens, família e comunidade. São eles que criam a vinculação do meio com os centros e com os conteúdos dos programas regulares de ensino. Assim, serão apresentados adiante alguns desses instrumentos que exemplificam essa relação.

Nesse contexto tem-se o *Caderno da Realidade*, que, segundo Gimonet (2007), é uma atividade articula e organiza os saberes acadêmicos para projeções futuras. Outro instrumento que contempla a PA e também a construção do *Caderno da Realidade* no processo de formação é a *Colocação em Comum*. Esse momento ocorre quando a alternante volta do meio para o CEFFA e expõe ao grupo de maneira informal suas atividades realizadas no seu ambiente proporcionando a junção das experiências vividas nesses tempos-espaços. Esse encontro irá propiciar a articulação entre tempo e espaço pelo compartilhamento dos saberes e da experiência (PEZARICO, 2014).

Outro instrumento que enriquece o processo formativo da PA é a *Visita de Estudos*, pois além de transcender o espaço escolar permite ao jovem a construção de relações sociais e profissionais com a comunidade, com empresas, determinados órgãos governamentais e com os respectivos atores prolongando a *Colocação em Comum* (GIMONET, 2007). Nas visitas é possível estabelecer mediações entre comunidade, família implicando no fortalecimento dos processos de cooperação e responsabilização do jovem.

Esses e os demais instrumentos fazem parte do *Plano de Formação* ou *Plano de Estudo* construído pelos alternantes, monitores dos Centros e pela família. Segundo Zamberlan (2003 p. 70), “este instrumento é um meio de integração entre prática e teoria, entre o saber popular e o saber científico”, é um planejamento elaborado no início do ano letivo no qual são elencados os temas geradores, para cada semana de alternância em que o jovem permanece no CEFFA, a serem trabalhados de maneira interdisciplinar ao longo do ano obedecendo a critérios que dialoguem com as experiências vivenciadas.

Em síntese, a partir do exposto é possível compreender que a relação tempo-espaço vai além de sua diversificação, pois é uma relação mais complexa que exige da Pedagogia da Alternância instrumentos pedagógicos que contribuam para uma formação integral do jovem do campo, não apenas com uma educação formal, mas fortalecendo seus laços sociais e cooperativos.

Os tempos e espaços propostos pela Pedagogia da Alternância necessitam criar uma relação a partir de critérios que permitirão a formação integral do jovem. A integração escola, família e comunidade fortalecerá os laços estruturais entre eles contribuindo para o desenvolvimento local.

Portanto, os tempos-espaços na Pedagogia da Alternância são capazes de estabelecer relações que ultrapassam as fronteiras escolares, e possibilitam o fortalecimento do território, por meio de um processo educativo aquedado a realidade do campo. A diversidade de sujeitos que interagem esses tempos e espaços são fundamentais para a construção de ambientes propícios a formação cognitiva, cultural e social. Ocorre a interligação de saberes formais ou informais, acadêmicos e tradicionais que dialogam entre si promovendo diferentes tipos de relações, além do fortalecimento de valores morais e o desenvolvimento territorial.

Com efeito, no território brasileiro a implementação da Pedagogia da Alternância ocorreu inicialmente com as Escolas Famílias Agrícolas por meio de influências italianas, pois a região do Espírito Santo compreendida entre os municípios de Anchieta, Piúma, Alfredo Chaves, Iconha e Rio Novo do Sul, caracterizava-se pela extrema imigração italiana ocorrida nos anos de 1875 até início do século XX. Na época de implementação o espírito Santo passava por uma intensa crise socioeconômica, devido as dificuldades na produção de café, uma vez que a economia da região era baseada nessa cultura. Esse cenário gerou uma profunda crise social, além da intensificação do êxodo rural. A proposta das EFAs foi apresentada com o intuito de atender os filhos e filhas de agricultores, que possuíam poucas perspectivas econômicas e sociais (BORDIN, 2014).

Essas iniciativas, segundo Pezarico (2014), foram provenientes de inspiração cristã, por meio da pastoral social. Por ter sido uma região predominantemente colonizada por italianos, o território local absorveu a influência religiosa, que se tornou uma relação de poder. O processo de conectividade entre os diversos territórios começava a tomar forças, como ressalta Bordin (2014), esse período destacou-se também pela chamada Revolução Verde, marcada pela disseminação do uso de agroquímicos sintéticos, fertilizantes e

insumos na agricultura. Essa tendência buscava a modernização do campo a partir do uso de tecnologias que garantissem a qualidade dos alimentos.

Tais aspectos foram responsáveis pelo estabelecimento de relações de poder pelo fato de que a sabedoria camponesa já não era suficiente, transformando o agricultor em um novo consumidor. O conhecimento produzido por ele foi considerado insuficiente e atrasado diante dos avanços tecnológicos.

As consequências desse processo, foram o endividamento dos agricultores, dificuldade de acesso à terra, êxodo rural, além de danos ambientais (BORDIN, 2014). A Proposta das EFAs, diante desse cenário, buscou fortalecer e instrumentalizar o pequeno agricultor para que ele contasse com novas oportunidades diante da modernidade. Esse fortalecimento, não era apenas intelectual, mas também cultural e social.

Do mesmo modo, a região sul do Brasil também passou por esse processo de desvalorização da agricultura, de forma a buscar uma maior receptividade e participação social dos povos do campo, inúmeros movimentos sociais originaram-se, e em meio aos diversos embates travados, a Pedagogia da Alternância orientada pelo movimento francês surgiu como uma proposta inovadora, capaz de proporcionar aos jovens rurais das regiões em que se estabeleceu uma formação integral e contextualizada, que valorizasse a realidade local.

Além disso, preocupados com o recorrente êxodo rural, os agricultores da região sul implantaram as Casas Familiares Rurais, as quais tratam-se de centros de Ensino Médio, que seguem a Pedagogia da Alternância como metodologia com o objetivo de incentivar uma “educação, formação e profissionalização alternativa eficaz e concreta mais apropriada à realidade do campo”, para assim “incentivar a permanência do Jovem na sua própria região, criando alternativas de trabalho e renda, numa perspectiva da Economia Solidária” (ARCAFAR SUL, 2014).

Bordin (2014) afirma, que as CFRs concentram uma formação em nível de qualificação de agricultor quanto certificação na educação básica e na modalidade de educação profissional a formação técnico-profissionalizante.

Como um todo, de acordo com a ARCAFAR SUL (2014), as CFRs buscam de forma alternativa promover uma formação educativa eficaz à realidade do campo, incentivando a permanência do Jovem na sua comunidade a partir de alternativas de trabalho e desenvolvimento em conjunto. A formação integral possibilita ao Jovem a reflexão sobre si mesmo e a realidade que o cerca em várias dimensões.

A relação entre essa modalidade de ensino e o território ocorre por uma série de questões, trata-se de uma metodologia de ensino pautada na realidade dos sujeitos, que estruturam as práticas realizadas de acordo com o contexto, mas articulando-se ao mesmo tempo com várias amplitudes. É portanto, uma territorialidade, pois reflete-se na escola e na comunidade aquilo que é vivido em todas as dimensões. Os movimentos da PA no Brasil são oriundos dessas singularidades territoriais, entretanto, por conta da conectividade existente no processo de modernização possuem atualmente uma finalidade comum: a valorização do sujeito do campo, de suas culturas, seus conhecimentos, sua economia e seu território.

Breves Considerações

Este estudo representou o esforço em refletir e discutir sobre as relações do território e dos movimentos italiano e francês da Pedagogia da Alternância no Brasil, tendo em vista a importância do território para a expansão e implementação desse modelo educativo no país.

Nesse sentido, observa-se que a PA, mostra-se uma modalidade de ensino que fortalece o território, visto que promove a conectividade entre os sujeitos, bem como as relações sociais estabelecidas por eles. Além disso, o território é parte da identidade de cada povo, por isso é tão crucial uma educação que reflita e valorize tal identidade.

Com efeito, a PA reflete os anseios dos agricultores em relação a valorização de sua identidade, busca uma formação integral dos jovens de modo que eles tornem-se cidadãos críticos, aptos a atuar na sociedade na luta por seus direitos. Em seus princípios e fundamentos observa-se o reconhecimento da importância do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, e dos diferentes níveis de conhecimento, sempre valorizando os conhecimentos prévios dos jovens, bem como a participação da família e comunidade na construção cognitiva desses jovens.

Para além, busca criar o intercâmbio social entre escola, família e comunidade. Ao dinamizar seus tempos e espaços para não envolver apenas o jovem no processo de formação, faz com que ocorra uma dinamização entre as relações estabelecidas, estimulando a confiança e reciprocidade. A solidariedade e igualdade passam também a serem estimuladas. O objetivo da PA não é formar latifundiários, mas sim sujeitos capazes

de promover o desenvolvimento da agricultura familiar. Frente a isso o processo de empoderamento deve ser conjunto, uma vez que, assim, torna-se mais forte.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Território e Territorialidade (Seção: 4 Recortes Territoriais). In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

ASSOCIAÇÃO REGIONAL DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO SUL DO BRASIL-ARCAFAR/SUL. **Histórico da ARCAFAR**. Disponível em <http://www.arcafarsul.org.br/>, Acesso em: 10 nov. 2014.

BORDIN, R. A aproximação da pedagogia da alternância com tendências pedagógicas educacionais à luz da contribuição de pensadores da educação. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná –UTFPR. Pato Branco, 2014.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural: A formação com base na Pedagogia da Alternância. Editora Insular, 2a Edição, 2012.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2006. _____ . Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org). **Campo, Políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

FERREIRA, C. F. SILVA, L. H. Territórios e Educação do Campo: um diálogo interdisciplinar. **Anais III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; I Encontro Internacional de Educação do Campo**. 2010.

GARCIA-MARIRRODRIGA, R.; CALVÓ, P. P. Formação em Alternância e desenvolvimento local: **o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural, 2007.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO. 2005. **Dissertação (Mestrado)**. 2005. 318 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.

NOSELLA, P. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. 204 p. **Dissertação (Mestrado)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1977. p.027045, 2008.



PESSOTI, A. Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural. **Dissertação (Mestrado)** - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PEZARICO, G. A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da pedagogia da alternância. **Tese de Doutorado** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SOUZA, Marcelo J.L. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: **CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.C. e CORRÊA, Roberto L. (orgs.). Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TEIXEIRA E. S. ANTUNES, L. C. Casas familiares rurais e desempenho escolar: um estudo na região sudoeste do Paraná. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 11, n. 34, p. 951-969, set./dez. 2011.

TEIXEIRA, E; BERNARTT, M.; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa**. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai/ago, 2008.

ZAMBERLAM, S. O lugar da família na vida institucional da escola-família: participação e relações de poder. **Dissertação de Mestrado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Educação Da Universidade Nova de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação**. Anchieta, ES. 2003.