

ALTERNÂNCIA EDUCATIVA & FORMAÇÃO DE JOVENS RURAIS - OS DESAFIOS DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prof.^a Dra. Lourdes Helena da Silva - lhsilva@ufv.br

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade Federal de Viçosa

Introdução

Nos últimos anos temos assistido, nas diferentes regiões brasileiras, a emergência e multiplicação das experiências educativas de formação em alternância. Iniciadas no final da década de 60 elas vêm, paulatinamente, se afirmando na sociedade brasileira como experiência pedagógica inovadora na formação de jovens do meio rural. São experiências que reúnem pequenos agricultores e trabalhadores rurais, muitas vezes à margem das instituições oficiais, na busca de alternativas educacionais que atendam as necessidades e os desafios colocados pelo momento histórico à agricultura familiar.

Inspiradas no modelo francês das Maisons Familiaes Rurales (MFRs), tais experiências encontram-se organizadas em nossa sociedade em dois grandes movimentos, aglutinando, de um lado, as Escolas Família Agrícola, e, de outro, as Casas Familiares Rurais. Apesar de suas especificidades e diferenças, ambos os movimentos têm como princípio fundamental e norteador dos seus projetos educativos a pedagogia da alternância. Tal princípio repousa sobre a combinação, no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. A ênfase na participação das famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento comunitário rural são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico das experiências brasileiras de formação em alternância.

Mais que característica de sucessões repetidas de seqüências, a alternância, enquanto princípio pedagógico, visa desenvolver na formação dos jovens situações em que o mundo escolar se posiciona em interação com o mundo que o rodeia. Buscando articular universos considerados opostos ou insuficientemente interpenetrados – o mundo da escola e o mundo da vida, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto – a

alternância coloca em relação diferentes parceiros com identidades, preocupações e lógicas também diferentes: de um lado, a escola e a lógica da transmissão de saberes e, de outro, a família e a lógica da pequena produção agrícola. Assim, ao apresentar uma nova dinâmica de interação entre os atores do projeto educativo, a formação em alternância traz em seu bojo uma problemática complexa em termos de relações construídas entre o meio escolar e o meio familiar/produtivo.

O objetivo geral do trabalho foi, portanto, compreender o fenômeno da relação educativa escola-família, que vem sendo implementada no âmbito das experiências educativas em alternância. Esse objetivo traduziu-se, mais especificamente, em uma análise das representações sociais dos diferentes atores a propósito da alternância, do seu respectivo papel neste processo de formação, assim como do papel dos seus parceiros e de suas relações. A análise dessas representações permitiu, ao evidenciar suas concordâncias e divergências, apreender as modalidades de alternância e a natureza da relação educativa implementadas nas experiências educativas de formação em alternância no Brasil.

As noções de alternância, relações educativas e representações sociais constituíram as referências teóricas do nosso estudo. Em relação à alternância, a descrição das modalidades de sua organização em duas diferentes experiências, representativas das vertentes brasileiras do movimento das Maisons Familiares Rurales, evidenciou a complexidade e o caráter polissêmico deste conceito e das práticas que lhe são decorrentes. Quanto à noção de relação educativa, ela nos possibilitou evidenciar e valorizar o aspecto comunicativo e interacional da formação, com a articulação das noções de alternância e representações sociais. A utilização da noção de representação social, por sua vez, permitiu revelar alguns elementos do campo representacional dos atores envolvidos nas experiências de formação em alternância, que servem de orientação das relações que ocorrem no interior das respectivas práticas educativas. Os aspectos privilegiados na pesquisa foram as representações dos atores sobre o seu papel, o papel dos seus parceiros e a experiência de formação em alternância compartilhada.

A opção por uma perspectiva compreensiva do fenômeno de relação educativa nas experiências de alternância nos levou a privilegiar uma metodologia qualitativa utilizando como procedimento técnico as entrevistas semi-estruturadas em torno dos atores das experiências de alternância: monitores, pais e alunos. As entrevistas foram organizadas em torno dos temas orientadores dos questionamentos: o vivido da alternância no meio familiar e no meio escolar, as relações vivenciadas entre os atores e

a finalidade da alternância. Na análise das representações sociais privilegiamos o método de análise de conteúdo, pela possibilidade que ele oferece de realização de análises comparativas, tendo em vista a importância atribuída ao sentido das categorias e à descoberta de ligação entre elas. A utilização deste método permitiu a emergência do campo das representações, segundo os grupos de atores e a experiência analisada. A utilização de fontes documentais, produzidas pelos movimentos que articulam as experiências de formação em alternância, em âmbito nacional e internacional, assim como de diversas produções acadêmicas, sobretudo em torno das problemáticas da educação no campo e da agricultura familiar em nossa sociedade, forneceram os elementos que fundamentaram a contextualização histórica e sócio-econômica das experiências analisadas e seus respectivos movimentos nacionais.

O desvelamento e as análises das representações sociais presentes no interior das experiências revelaram a existência de lógicas distintas orientando o sentido atribuído à alternância: de uma estratégia de escolarização para o meio rural a uma estratégia de profissionalização do jovem agricultor. Na singularidade das experiências analisadas, as representações revelaram, ainda, a presença de novos papéis e novas práticas oriundas da dinâmica educativa da alternância, sobretudo em relação à vivência de internato, à relação monitor-aluno, à identidade do monitor, ao ambiente educativo e à aproximação do meio escolar com o meio familiar. Na especificidade da questão escola-família, identificamos a presença de diferentes formas de relações que têm condicionado a existência de tipos distintos de alternância. Situando entre relações de natureza mais justapositivas a relações mais associativas, as experiências apresentam dificuldades e limites na construção de relações mais integrativas no processo de formação em alternância. A participação efetiva das famílias no projeto educativo emerge como um desafio comum a essas experiências. Desafio que implica a opção e a coragem de romper com velhas representações, lógicas e práticas educativas com vistas à construção de relações de parceiras numa dinâmica da verdadeira pedagogia de alternância.

A Relação Escola-Família nas Experiências Brasileiras de Alternância: Desafios na Construção de uma Verdadeira Parceria

Nas suas diferenças de significados atribuídos à alternância, aos atores envolvidos e às suas interações sociais, as experiências de formação em alternância engendram, na complexidade e especificidade de suas dinâmicas educativas,

representações e práticas de alternância também diferenciadas. Na busca de uma melhor compreensão sobre essas diferenças e especificidades, as tipologias construídas sobre a alternância apresentam-se como recursos facilitadores para a análise teórica, ao estabelecerem critérios de classificação e de identificação das gradações existentes no interior das diferentes práticas. Todavia, ao lado dessa vantagem, a utilização de tipologias nos coloca, também, frente a frente às hesitações e incertezas próprias ao processo de delimitação de fronteiras e de limites inerentes às classificações. É, assim, nos limites de uma análise relativa, que se esforça em fixar aquilo que se move, que recorremos à tipologia desenvolvida por Bourgeon (1979) como orientação para apreender as relações educativas que vêm sendo construídas entre a escola e a família nas experiências de formação em alternância.

Assim, no universo da Escola Família Agrícola de Vinhático, identificamos uma modalidade de alternância que se caracteriza pela sucessão no tempo e no espaço de períodos consagrados a atividades diferentes e distintas : o trabalho na família e o estudo na escola. É um modelo que associa muito pouco os aspectos e vivências das atividades realizadas pelo aluno no meio familiar ao programa de formação escolar, caracterizando assim muito mais uma justaposição de diferentes atividades. Mesmo existindo por parte da escola uma intenção de organizar e associar no processo de formação os conteúdos e as vivências realizadas pelo aluno no meio familiar, esse propósito revela-se pouco consistente, na medida em que as famílias não percebem essa finalidade da alternância, além de estarem despreparadas para uma inserção mais qualificada na dinâmica pedagógica. Acrescente-se, ainda, as limitações dos instrumentos pedagógicos utilizados que, inadequados às condições e realidade das famílias, dificultam uma vinculação das aprendizagens realizadas no meio escolar e no meio familiar. Além desses aspectos, a ausência de uma inserção sistemática tanto dos monitores no acompanhamento dos jovens no meio familiar, quanto das famílias na condução do projeto pedagógico no meio escolar constituem, entre outros, fatores limitantes de uma maior interação entre escola e família no processo de formação.

No universo da Casa Familiar Rural de Quilombo, por sua vez, identificamos uma outra modalidade de alternância que se caracteriza pela associação, na sucessão das sequências de formação, do ensino teórico ministrado na escola a um complemento prático realizado na família. É um modelo que, ao estabelecer laços de

complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condiciona um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontram-se mais próximas uma da outra. A existência de uma percepção comum dos atores sobre a finalidade da alternância, assim como uma melhor compreensão das famílias sobre a dinâmica da formação, favorecem o estabelecimento de uma relação de colaboração das famílias com a escola no processo de formação. A presença freqüente dos monitores no meio familiar constitui, nesse processo, um dos fatores essenciais que viabiliza uma maior aproximação e interação entre os atores, consolidando as bases da cooperação entre escola-família no processo de formação. Todavia, é uma cooperação sob o controle do meio escolar, em que ocorre o predomínio do papel e do saber do monitor. Acrescenta-se, ainda, a ausência de inserção sistemática e efetiva do coletivo das famílias na condução do projeto pedagógico como mais um dos fatores limitantes da implementação de uma verdadeira alternância, em que as seqüências no meio escolar e meio familiar sejam integradas e exploradas pedagogicamente, de maneira a efetivar uma formação em tempo pleno com escolarização parcial. Uma das condições necessárias para uma alternância integrativa, segundo Chartier (1986) a verdadeira alternância, é a estreita articulação entre os meios envolvidos na formação numa perspectiva de mão dupla, relacionando seus conteúdos, complementando-os e enriquecendo-os reciprocamente.

Se numa formação tradicional a condução do processo de formação pertence prioritariamente à escola, essa concepção não é mais adequada quando se busca uma verdadeira formação em alternância, em que a sucessão família-escola deve constituir a base de todo o processo educativo. Assim, torna-se imprescindível a inclusão efetiva de todos os atores envolvidos no processo educativo como co-produtores da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que as famílias se tornem meramente espaços de socialização e/ou implementação de conteúdos escolares. Do contrário, a alternância corre o sério risco de se tornar apenas uma outra receita pedagógica e uma outra forma de autoritarismo, que não é capaz de apreender o processo pedagógico na sua totalidade. A inclusão efetiva de todos os atores pressupõe, por sua vez, a construção de novas relações entre a escola e a família na implementação de uma verdadeira parceria. A noção de parceria aqui assume o sentido apresentado por Clénet e Gérard (1994) cuja idéia central é de partilha do poder da formação, numa

dinâmica de complementariedade das diferenças, em que cada ator tem o seu lugar, nas condições, funções e poder que lhe são próprios.

Uma parceria, nesse sentido, supõe uma rede de sujeitos, saberes e lógicas articulados num contexto de reciprocidade, de trocas mútuas, com objetivos comuns, e não de atores isolados, justapostos, ou em dependência uns de outros. Implica o envolvimento dos parceiros no desejo, construção e implementação de um projeto de formação, compartilhando uma compreensão comum das finalidades, ações e papéis necessários, com encontros regulares, informações paritárias, meios de comunicação eficientes e instrumentos adaptados. A construção de novas relações orientadas para a socialização do poder da formação, numa dinâmica de complementariedade das diferenças, é um dos caminhos para se consolidar o processo pedagógico da alternância como um esforço coletivo em direção a fins coletivamente deliberados.

Nesse processo é que se insere o verdadeiro sentido da Associação existente em cada escola que propõe a formação em alternância. Como espaço de expressão e de exercício da prática do poder de formação, a associação não se limita a uma simples estrutura jurídica e administrativa, ela deve se constituir num canal efetivo de participação das famílias, individual e coletiva, na gestão da escola e do seu projeto pedagógico. Associação e participação das famílias constituem, assim, componentes indissociáveis e fundamentais na expressão das realidades, necessidades e desafios presentes no contexto sócio-econômico, cultural e político da escola e na articulação com as organizações, entidades e movimentos presentes na realidade local, orientados para a construção de um projeto não apenas do futuro dos alunos, mas também da região. São os elementos desse contexto sócio-econômico, cultural e político que devem subsidiar o processo de formação na sua totalidade. É por esta razão que Gimonet (1998) considera que uma verdadeira alternância não sobrevive sem uma abertura da escola para o mundo exterior, orientada pela busca permanente de incorporar e reconstruir no processo de formação dos alunos os conhecimentos historicamente criados e recriados nas lutas e vivências das famílias, de suas organizações e seus movimentos. É nessa articulação entre escola, famílias e contexto sócio-político que encontramos a essência de uma alternância integrativa. Além disso, essa combinação do projeto de formação com a realidade das lutas e movimentos sociais é que fornece sustentação ao princípio da alternância como instrumento de desenvolvimento do meio, evitando assim a

reprodução de velhas falácias que atribuem à educação, por si só, a capacidade de realizar transformações sociais, de impedir o êxodo rural, de promover a melhoria das condições de vida do agricultor, entre outras, que acabam por reproduzir o velho discurso liberal em relação à função social da escola.

A participação efetiva das famílias, entidades e organizações dos agricultores na Associação da escola, como membros ativos das estruturas de decisão, não apenas administrativa mas, sobretudo, pedagogicamente, pressupõe e, ao mesmo tempo, impulsiona alterações substanciais nas relações entre os atores necessárias à construção de uma verdadeira parceria. Na base dessa construção de novas relações, encontra-se a necessidade de superação de velhas representações que têm orientado concepções presentes no universo das experiências de alternância que, estabelecendo uma divisão rígida entre quem educa e quem aprende, reforçam a dicotomia entre saber e ignorância. Assim, professores e técnicos são valorizados como sujeitos que sabem e ensinam, enquanto os agricultores, os pais e os alunos são vistos como sujeitos que não sabem e, portanto, aprendem. Os avanços das ciências da educação, assim como as reflexões em torno da alternância, têm evidenciado a necessidade de revisão quase que integral dessas concepções que têm aprisionando o ato de ensinar em esquemas simplistas e reducionistas. Nesse sentido, o desafio é romper com essa visão reducionista do ato de ensinar como uma relação dual, para passar a considerá-lo uma relação mais complexa, na qual o saber não pode ser reduzido a um objeto pré-fabricado, herdado do passado, que deve ser transmitido. Enquanto relação complexa, o conhecimento torna-se uma dinâmica cultural que exige sua reconstrução permanente, em função do passado, mas, sobretudo, inscrito no presente e tendo como perspectiva o futuro.

A construção de uma parceria autêntica no processo da formação em alternância é, portanto, um projeto que exige esforços na superação de velhas representações, lógicas e práticas frente à escola e à educação. Partilhar a formação necessita fundamentalmente de novas atitudes, de novas competências e de novas relações de poder entre os atores envolvidos. Obviamente essa não é uma construção fácil, muito menos simples. Trata-se de um processo complexo, multidimensional, que implica opções e responsabilidades políticas, econômicas, epistemológicas. É um projeto que exige disposição do conjunto dos atores, além de energia, trabalho e, sobretudo, tempo para que possa se realizar de maneira construtiva, de maneira que o resultado seja um projeto comum. E nessa

perspectiva já não cabe mais apenas à escola, ou aos monitores, definir aos outros atores envolvidos o que eles devem fazer. As definições, problematizações e respostas são construídas no confronto das lógicas, saberes e interesses diferentes e divergentes que embasam o projeto comum. Sem dúvida, conforme ressaltam Clénet e Gérard (1994), não é da homogeneidade que nascem as tensões e os conflitos que permitem a criação do novo, e sim da heterogeneidade, da diferença. O desafio das experiências analisadas é, portanto, o de construir uma verdadeira alternância, que integre no processo de formação os conteúdos e vivências dos alunos no meio escolar e no meio familiar, numa dinâmica capaz de reconhecer as diferenças e os paradoxos presentes no universo da escola e da família e dos seus diversos atores, visando a implementação de um projeto comum em que o todo seja resultante de algo mais do que a soma das partes.

BIBLIOGRAFIA

- ABALLEA**, F. Alternance, Qualification. *Recherche Sociale*, n° 118, avril-juin: 1- 43, 1991.
- ABRIC**, J-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval, 1987.
- _____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994a.
- BACHELARD**, P. *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- BOURGEON**, G. *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.
- CARDI**, F. *Les tuteurs des séquences éducatives en entreprise: étude exploratoire*. Paris: INRP, 1984.
- CHARLOT**, B. L'Alternance: Pourquoi, Pour Qui? *Société Française*, n° 16, 1985.
- CHARTIER**, D. *A l'aube des formations par alternance: histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1986.
- _____. *Naissance d'une pédagogie de alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1978.
- CLENET**, J., **GERARD**, C. *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire*. Paris: Harmattan, 1994.

- DOISE, W., PALMONARI, A.** *L'Etude des Représentations Sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986.
- GIMONET, J-C.** L'alternance em formation "Méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ?". L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In: **DEMOL, J-N., PILON, J-M.** *Alternance, développement personnel et local*. Paris: Harmattan, 1998.
- _____. *Alterance et relations humaines*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1984.
- _____. *Psychosociologie des équipes éducatives*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1985.
- GONNIN-BOLO, A.** *Les entreprises vues par les enseignants, éléments de représentation*. Recherche et Formation, n° 6: 39-54, 1989.
- HOCQUARD, D.** *Des enseignants regardent l'entreprise*. Actes de colloque, Établissements et partenariats, stratégies pour des projets communs, Paris: INRP, 1995.
- JALLADE, J-P.** *La Formation em alternance à la croisée des chemins*. Paris: La documentation française, 1988.
- JODELET, D.** Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: **MOSCOVICI, S.** *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 1984.
- _____. *Représentations sociales: un domaine en expansion*. In: Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989a.
- LANDRY, C.** *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour les jeunes adultes*. Thèse (Doctorat) - Université de Montréal, 1992.
- MALGLAIVE, G.** *La formation alternée des formateurs*. In: SIDA, n° 297, jan, 1979.
- _____. *Les savoirs, la pratique et l'alternance*. Collection Documentation Française, 1992.
- _____, **WEBER, A.** École et entreprise: interêts et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, n° 62 : 51-64, 1983.
- MAZALON, E.** *Alternance et relations école-entreprise: analyses des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*. Thèse (Doctorat) - Université du Québec à Montréal, 1995.
- MOSCOVICI, S.** *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, 1961.
- OCDE.** *École et entreprise: um nouveau partenariat*. Paris: OCDE, 1992.

POSTIC, M. *La relation éducative*. Paris: PUF, 1998.

SILVA, L. H. *As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação em Alternância*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. Representações sociais e educação: refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. *Psicologia em Estudo*, Universidade Estadual de Maringá, vol. 3, nº 1, 105-124, 1998.

TANGUY, L. (Sous la direction). *L'Introuvable Relation Formation/Emploi. Un état de Recherches in France*. Paris: La Documentation Française, 1986.

VINCENT, F. La pédagogie du tutorat. *Éducation permanente*, nº 65: 15-20 In : Les formations en alternance. Paris: La documentation française, 1982.