

Desenvolvimento sócio-espacial e Pedagogia da Alternância: entrecruzando caminhos

Wagner da Silva¹
Alcimara Aparecida Föetsch²

Resumo

O presente texto tem como objetivo principal relacionar os conceitos de Desenvolvimento sócio-espacial e Pedagogia da Alternância, analisando as possibilidades e limites alcançados por tal relação. Para balizar teoricamente são utilizados autores como Souza, García-Marirrodiga e Calvó. A metodologia empregada na construção foi principalmente a pesquisa bibliográfica, tanto nos escritos dos autores mencionados quanto em outros que podem contribuir para a discussão. Por fim são expostos os principais pontos de convergência (busca pela autonomia, qualidade de vida e justiça social), além das limitações para o objetivo aqui proposto (adaptações locais e participação do poder público).

Palavras-chave: Desenvolvimento sócio-espacial, Pedagogia da alternância, Educação do campo.

Introdução

Os agricultores familiares brasileiros historicamente sofreram com o descaso do poder público no que diz respeito aos seus direitos e incentivos de permanência no campo. Prova disso é que desde a metade do século XX o agronegócio recebe incentivos governamentais para produção em larga escala, e o pequeno e médio produtor só foi contemplado a partir das primeiras ações na década de 1990. Isso faz com que esses sujeitos necessitem se organizar autonomamente para lutar pelos seus direitos e também sanar as lacunas deixadas pelas políticas públicas.

A presente discussão aborda justamente uma dessas ações, uma instituição de ensino pautada no interesse dos jovens agricultores familiares e que respeita o desempenho profissional em sua propriedade, através da pedagogia da alternância. Esse sistema de ensino alterna períodos na escola (atividades acadêmicas) e na residência (atividades profissionais e convivência familiar).

Segundo Nosella (2012), a pedagogia da alternância surgiu na França durante o período Entre Guerras do no século XX. No Brasil, as principais instituições que adotam a pedagogia da alternância são os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), subdivididos em: Casa Familiar Rural (CFR), baseada nos moldes franceses de

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: geo.wagner92@yahoo.com.br

² Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória. E-mail: alcimaraf@yahoo.com.br

ensino, e a Escola Família Agrícola (EFA), que levam em conta o modelo italiano (adaptação posterior ao modelo francês).

Já o conceito geográfico para o estabelecimento da relação desta proposta é o de Desenvolvimento sócio-espacial. O referido conceito é uma contribuição do geógrafo Marcelo Lopes de Souza, que articula a sua compreensão teórica baseada em três elementos principais: autonomia (individual e coletiva), aumento da qualidade de vida e da justiça social. Portanto acredita-se que existe um grande potencial de análise para a integração das duas linhas de pensamento destacadas no presente texto.

As escolas do campo não podem ser pesadas com a mesma balança que as escolas urbanas, visto que suas realidades (estruturas, estilos de vida de seus públicos, etc.) são completamente diferentes. E foi isso que instigou a presente análise, principalmente por se tratar de uma instituição que possui um público majoritariamente de agricultores familiares e aplica um sistema de alternância, completamente diferente das escolas regulares. Particularmente, como professor da rede estadual e principalmente de escola do campo (além de lecionar na área urbana), percebeu-se ainda mais a necessidade desse outro olhar para com estas instituições e seu público, ainda mais quando diz respeito a uma formação que durante muito tempo na história agrária desse país foi exclusiva para filhos de grandes produtores, que na maioria das vezes se utilizavam de instituições fora de seus locais de vivência, enquanto os filhos de pequenos agricultores deveriam se “virar” com o que tinham, quando tinham.

Sendo assim, o objetivo principal do presente texto é de avaliar de que maneira as discussões do Desenvolvimento sócio-espacial e da Pedagogia da alternância convergem no que diz respeito à suas linhas de pensamento e aplicabilidade.

A estrutura textual está dividida em três principais momentos: no primeiro, ocorre a apresentação da pedagogia da alternância; na segunda fase se dá o aprofundamento acerca do Desenvolvimento sócio-espacial, nessa fase é feita uma análise através dos escritos de Souza; e por último far-se-à o estabelecimento dos potencialidades e desencontros da discussão aqui proposta.

A Pedagogia da Alternância

A pedagogia da alternância surgiu no sudoeste da França, no período entre as duas grandes guerras do século XX, através da *Maison Familiale Rurale (MFR)*. O desenvolvimento dessa técnica foi uma resposta à necessidade dos jovens agricultores estudarem e ao mesmo

tempo, auxiliarem seus pais. A agricultura francesa estava assolada por uma crise e o modelo de educação em nada contribuía para amenizá-la, já que era voltada apenas para a realidade urbana, tornando-se desinteressante e pouco efetiva para os filhos dos agricultores. Com a participação de agricultores familiares, de líderes sindicais, civis e da igreja católica, que inclusive cedeu a primeira estrutura para funcionamento da MFR, surgiu a primeira instituição que aliou no processo de formação a teoria e a prática, além de permitir que o estudante desenvolvesse suas atividades dentro de sua propriedade. (ESTEVAM, 2003).

Pode-se afirmar então, que em sua gênese, a pedagogia da alternância possuía um viés mais voltado ao atendimento das necessidades econômicas da região do que a demanda por uma educação rural (ESTEVAM, 2003, p.34). Isso reforça a necessidade de aprofundamento das reflexões sobre a articulação entre esta pedagogia e o desenvolvimento.

Depois do surgimento na França, o primeiro país a receber uma MFR foi a Itália, que na década de 1960 implantou uma instituição em Soligo (Treviso) e outra em Ripes (Ancona). Segundo Nosella (2012, p.56), dentro do território italiano, as MFRs sofreram algumas modificações, dentre as mais importantes a nomenclatura, passando a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, ou simplesmente abreviado: *scuola-famiglia*. Entre as mudanças metodológicas destacam-se as adaptações para a realidade local, principalmente a maior relação com o Estado, que bancava inclusive de início, grande parte dos docentes. Ainda segundo esse autor, na Itália, tal iniciativa buscou amenizar os efeitos da crise política e econômica pela qual o país passava.

Gradativamente essas instituições ultrapassaram as fronteiras europeias, chegando a diversos pontos do planeta, com a mesma operacionalidade, se integrando ou não nas diferentes realidades. Através da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), a pedagogia da alternância, depois de sua origem na Europa, teve uma expansão considerável. Hoje ela está presente nos cinco continentes. De uma forma ou de outra, tal integração possibilita troca de experiências entre as instituições, uma vez que parte-se do princípio que cada realidade é única, porém, muitos problemas e dificuldades assolam quase que a unanimidade das instituições.

Analisando os países que praticam a alternância, percebe-se que com exceção do Canadá e de alguns países pioneiros da Europa, como França e Itália, o restante dos países que abriga os CEFFA pode ser classificado em dois grupos. Trata-se do grupo com economias em crescimento (casos de Brasil, México e Argentina) e do grupo daqueles que apresentam um

atraso econômico em relação às grandes potências mundiais (casos de Mali, Senegal, Camboja, etc.). Desta forma, ressalta-se mais uma vez a operacionalidade da pedagogia da alternância, como ferramenta de auxílio à população rural que mais carece de elaboração de políticas públicas e atenção governamental, bem como, da articulação desta pedagogia com a busca em propiciar o desenvolvimento sócio-espacial. Portanto, pode-se concluir que as iniciativas mantêm uma relação muito estreita com as ideias que basearam o surgimento de tal pedagogia, possibilitar que populações quase sempre renegadas das discussões de desenvolvimento, tivessem oportunidade de buscar qualidade de vida e justiça social, além de aumentar sua autonomia.

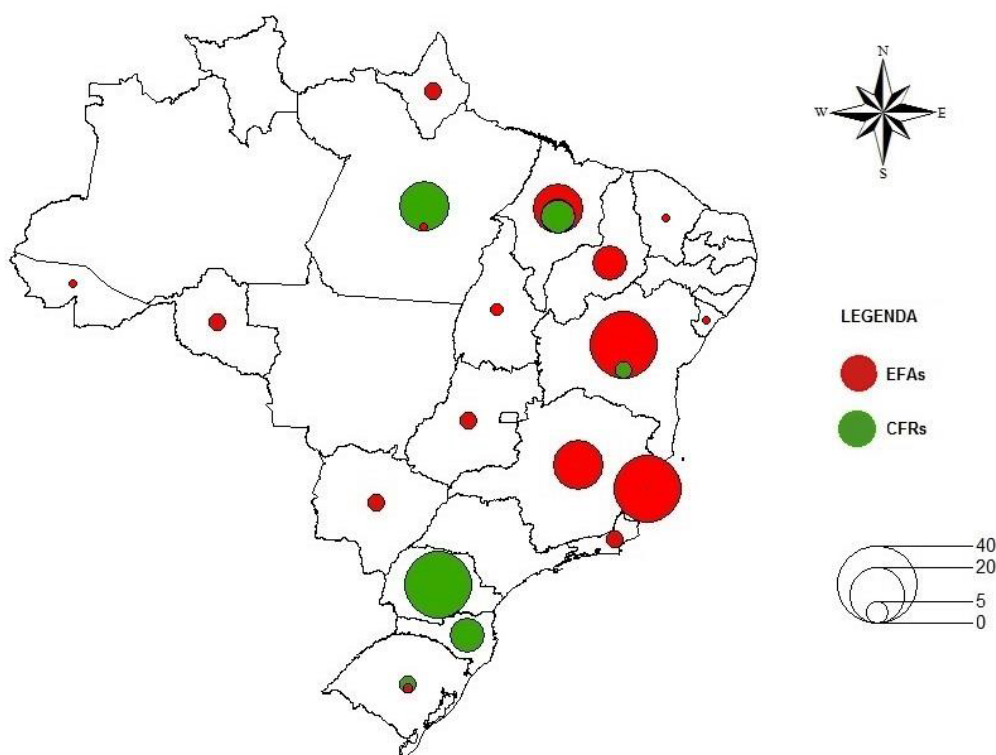
No Brasil, a implantação dos CEFFA aconteceu em dois momentos, o que resultou em formatos distintos de instituições independentes. Segundo Estevam (2003, p.55), em 1968, sob influência dos imigrantes italianos, principalmente do Pe. Humberto Pietrogrande, instalou-se no estado do Espírito Santo a primeira Escola Família Agrícola (EFA) em território brasileiro. Já na década de 1980, sob influência francesa, houve a tentativa de instalação de duas Casas Familiares Rurais (CFR) na região nordeste do Brasil, mais especificamente nos estados de Alagoas em 1981 e Pernambuco em 1984. Porém, essas experiências tiveram curta duração (ESTEVAM, 2003, p.57). Destaca-se que nas duas décadas (1960 e 1980) de implantação dessas instituições, o Brasil atravessava o momento intenso em relação à migração campo-cidade, por conta da mecanização agrícola e concentração fundiária.

Não obstante, essa tentativa de implantação no nordeste brasileiro não foi sem importância, uma vez que elas basearam a instalação exitosa destas instituições no sul do Brasil. Em 1987, segundo a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2015), através da discussão de produtores rurais e comunidades envolvidas, foram implantadas uma escola no município de Barracão e outra em Santo Antônio do Sudoeste. Portanto, o estado do Paraná abriu caminho para que os outros dois estados sulinos efetivassem a experiência da alternância em seu território, sendo em 1991 implantadas CFR nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Atualmente no Brasil, os CEFFA estão presentes em todas as regiões (Figura 01), constituindo um aporte aos jovens agricultores familiares que necessitam de um estudo de qualidade e, ao mesmo tempo, conciliar seus afazeres laborais. Os centros brasileiros estão subdivididos principalmente em CFR, influenciadas pelas práticas francesas e EFA, influenciadas pelas experiências italianas. Segundo Estevam (2003, p.56), as EFA se diferenciam das CFR pelo período de alternância no ensino médio e entidades de coordenação.

No ensino médio, as EFA adotam a alternância italiana (15 dias) e no fundamental, o intervalo francês (7 dias). As CFR adotam o modelo francês para todos os níveis. No âmbito administrativo, as EFA são coordenadas pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e as CFR do sul do Brasil são administradas pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR/SUL). A ARCAFAR NORTE/NORDESTE administra as CFR existentes nos estados do Pará, Amazonas, Bahia e Maranhão.

Figura 01: Distribuição dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no Brasil – 2015



Nota: EFA – Escola Familiar Agrícola e CRF – Casa Familiar Rural
 Fonte: UNEFAB (2015) e ARCAFARs (2015).
 Org.: SILVA, LÖWEN SAHR e GOMES (2015).

Pode-se então perceber que os CEFFA brasileiros estão espalhados pelas cinco regiões do país, com destaque para a maior concentração no nordeste. Dessa forma, concorda-se com Begnami quando afirma que:

Constata-se que a maioria dos CEFFAs está localizada em regiões menos desenvolvidas, com mais pessoas e jovens no campo, com uma participação maior da agricultura na composição da economia local e em municípios menores, tanto em termos populacionais assim como econômicos. (BEGNAMI, 2013, p.8).

Trata-se, principalmente, da escolha de regiões interioranas do Brasil, de municípios de pequeno e médio porte, onde as atividades agrícolas, sobretudo familiares, exercem uma influência socioeconômica importante.

Desde o seu surgimento até a chegada ao Brasil, a pedagogia da alternância manteve essas características básicas, pois foi pensada como potencial alternativo na resolução de crises socioeconômicas. Vista na França como uma possibilidade de propiciar que jovens agricultores desfrutassem de uma melhor qualidade de vida em período de dificuldades sociais, atualmente no Brasil, segue com esse mesmo pensamento e se volta ao público rural que mais carece de políticas públicas: os agricultores familiares.

Torna-se importante ressaltar que os CEFFA, desde o seu surgimento, na maioria das vezes não possuem relações diretas ou são controlados por órgãos estatais. A ideia da cooperação e associação, como se verá no próximo capítulo, é o que rege essas escolas. Para tanto, cabe-se ainda destacar que a relação com os diferentes governos, depende da ideologia seguida pelos administradores¹⁶, bem como das iniciativas propostas pelas associações. Desde sua origem tais escolas já apresentavam certa autonomia frente ao Estado, pois elas resultam do abandono das políticas públicas que aconteceram/acontecem em grande parte do planeta.

Desenvolvimento sócio-espacial

Através de um artigo publicado na Revista Território, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), se deu a primeira discussão em que Marcelo Lopes de Souza aborda o conceito de desenvolvimento sócio-espacial (SOUZA, 1996). O autor inicia sua caminhada teórica expondo que sua concepção inicial de desenvolvimento é o de uma transformação positiva e desejável no interior de uma sociedade. A busca ou intencionalidade social por tal mudança é deixada bem clara pelo teórico, que toma isso como pressuposto básico para a continuidade da construção de seu embasamento. Destaca ainda que, apesar do termo desenvolvimento estar atrelado aos mais diversos campos do conhecimento, é na Filosofia que ele possui seus primeiros moldes e planejamentos, a partir das discussões sobre as mudanças sociais. O cenário político-filosófico que influencia a discussão, atualmente, é a análise do embate entre modernidade e pós-modernidade.

A “teoria aberta” proposta por Souza, através do desenvolvimento sócio-espacial, consiste em superar e descentralizar as discussões pautadas até então, desmistificando a ideia

de desenvolvimento como uma receita pronta e absoluta, e elegendo apenas um princípio norteador para as discussões no lugar de moldes engessados.

Outro artigo dá sequência às reflexões de Souza, este também publicado na Revista Território, da UFRJ. Este texto (SOUZA, 1997) marca o momento em que o autor aprofunda a ideia de imbricação entre espaço e desenvolvimento. Cabe ainda o destaque de que o texto se trata de uma introdução aos temas desenvolvimento e espaço social, analisando as relações existentes entre os dois, bem como, discorrendo sobre a alternativa de aliar os dois em uma mesma discussão.

No primeiro momento, o autor esclarece que desenvolvimento não pode ser pensado apenas como crescimento econômico (muitas vezes com índices enganosos), pois dessa forma não contempla todos os aspectos necessários para melhoria na qualidade de vida. Também ratifica a ideia do primeiro texto (SOUZA, 1996), de que tal conceito não pode ser unívoco, mas sim um fio norteador.

A análise segue, abordando as formas de pensamento que aliam apenas crescimento econômico ao desenvolvimento. Demonstra-se que, ao mesmo tempo em que elas são predominantes, também são falhas, além de que contribuem para perpetuar o etnocentrismo ocidental e o capitalismo. Mesmo os conceitos mais recentes e considerados “alternativos” - desenvolvimento sustentável, desenvolvimento endógeno ou então desenvolvimento “de baixo para cima” - desafiaram até certo ponto o viés economicista, mas não o destronaram.

Souza (1997) sugere que uma saída cabível para escapar do mito do desenvolvimento, era pensá-lo como um movimento infinito (nunca se alcança plenamente), através de dinâmicas que buscam uma sociedade mais justa e aceitável aos olhos dos seus membros, destacando novamente (como fez no texto de 1996) a necessidade de se respeitar cada sociedade, para que esta decida seu caminho.

Em outra oportunidade, Souza (2002) enfatiza em conjunto os três elementos considerados por ele como essenciais para a ocorrência do desenvolvimento sócio-espacial: melhoria da qualidade de vida, aumento da justiça social e da autonomia dos grupos. Segundo o autor, a melhoria da qualidade de vida ocorre quando uma parcela cada vez maior da população aumenta paralelamente a sua satisfação das necessidades básicas e não básicas, tanto materiais quanto imateriais. Já a justiça social se apresenta com maior complexidade, pois existem inúmeras ideias e pensamentos - muitas vezes, conflitantes - relacionados ao assunto. Ao analisar as ideias de Amartya Sen sobre o tema, Souza não encontra parâmetros que venham

de encontro à sua ideia de justiça social. Portanto, o autor destaca que justiça social deve estar rigorosamente sincronizada com o aumento da qualidade de vida, ambas são parâmetros subordinados para se atingir a autonomia, tanto individual, que permite ao indivíduo escolher criticamente seu traçado, com a maior liberdade possível, quando coletiva, que representa igualdade efetiva de oportunidades. É nesse ponto que a autonomia se aproxima da justiça social, pois através da igualdade de oportunidades, com o máximo de liberdade possível, se chega mais perto à ideia de justiça.

Já em 2006 Souza busca valorizar a importância do espaço, reafirmando seu pensamento deste como sendo multifacetado. Para o autor, o espaço é muito mais do que um produto social, ele também interfere diretamente nas relações sociais, sendo uma dimensão da sociedade, daí surge a necessidade de se valorizá-lo efetivamente. Devido a tal importância e relação, justifica-se o fato de se abordar o desenvolvimento acompanhado pelo termo sócio-espacial. Souza define desenvolvimento como sendo um “processo aberto [...] de mudança para melhor, e uma incessante busca por mais justiça social e melhor qualidade de vida sobre a base da autonomia individual e coletiva.” (2006, p.111). O autor ainda complementa que a autonomia, compreendida no sentido castoradiano é a que mais se aproxima de sua ideia, porém não se pode desprezar os pequenos ganhos do cotidiano. O espaço heteronômico vem carregado de rugosidades e preconceitos, o que torna muito difícil a construção de uma sociedade autônoma. A construção de ideias, rotinas, institucionalidades e mesmo espaços físicos - sedes de assembleias e encontros - favorecem a participação popular, mesmo num espaço com pouca autonomia, além de constituir forma de resistência e busca por maior participação.

Souza (2013) retoma algumas ideias do livro “A Prisão e a Ágora” (2006), tal como desenvolvimento como mudança social para melhor, qualidade de vida, justiça social e autonomia individual e coletiva. Salienta ainda que onde houver assimetria estrutural de poder, pobreza, injustiça, impactos ambientais em larga escala, se torna imprescindível tratar de desenvolvimento sócio-espacial. Após a retomada das ideias anteriores, Souza (2013) esmiúça o termo desenvolvimento, através da origem da palavra - retirar obstáculos, liberar - e totalmente desvinculado do crescimento econômico. O autor também argumenta que as ideias ocidentais estão presentes em todos os locais do planeta, obviamente que em várias escalas, mesmo nas sociedades tribais consideradas por muitos como “primitivas”, a ocidentalização já interfere. Assim, ele propõe utilizar o princípio da autonomia - que é ocidental - para a melhoria das relações sociais, superação da heteronomia e conseqüentemente aumento da independência,

mesmo nas análises daquelas sociedades que considerem a estagnação como uma virtude, muitas vezes sem perceber que sofrem/sofreram influências.

Falar em desenvolvimento sócio-espacial significa para Souza (2013) a superação da ideia de desenvolvimento como “mais do mesmo”, da perseguição por melhorias apenas nos índices quantitativos. Tratar desse conceito significa a busca por mais autonomia, considerando as múltiplas facetas do espaço (primeira e segunda naturezas, território e suas relações de poder, lugar e suas subjetividades). Portanto em sua definição, ele ratifica o conceito como a transformação para melhor das relações sociais e do espaço, propiciando maior justiça social e melhor qualidade de vida.

“Entrecruzando os caminhos”

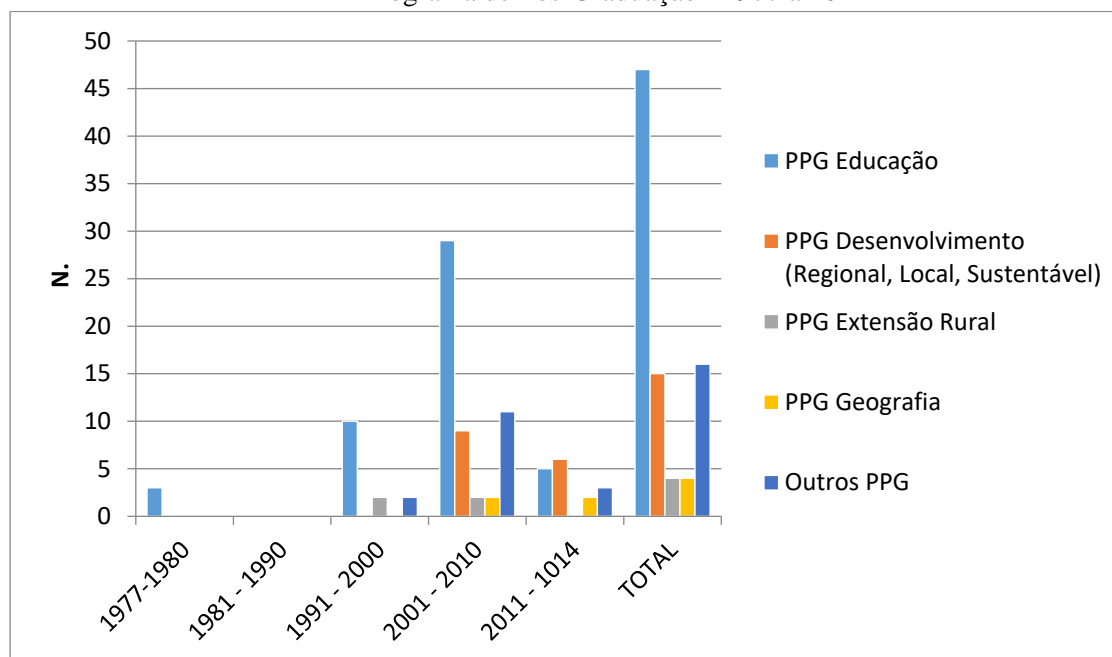
Quando se propõe tecer relações entre dois elementos supõe-se que em algum momento os mesmos irão fazer analogia explícita um ao outro. Porém, no momento que cabe uma análise mais profunda, percebe-se que nem sempre isso ocorre, pois as entrelinhas ou as relações indiretas nem sempre declaradas podem esconder um potencial ainda não tão conhecido. Dessa forma, o compromisso de relacionar um conceito e um fenômeno vai muito além de uma análise teórica, perpassando desde os campos visíveis até aos olhares mais descuidados. O fato é que o “cruzar dos caminhos” pode ocorrer de várias formas, que nem sempre alguém já traçou ou percorreu. Em outras análises podem ocorrer traçados semelhantes, pensamentos análogos, porém focados em objetos ou fenômenos diferentes do que se pretende investigar.

Importante ressaltar que a temática (pedagogia da alternância) relacionada ao conceito geográfico, se insere nas discussões de educação do campo, uma vez que é adotada em sua maioria para o atendimento aos jovens agricultores familiares. Não se pode medir com a mesma régua as escolas urbanas e as escolas do campo, visto que cada qual apresenta suas necessidades próprias e particularidades. Essa última modalidade em especial torna-se foco de várias discussões em cátedras acadêmicas, devido sua complexidade e necessidade de adaptação de currículo e práticas para sua realidade. Ainda nesse sentido compreende-se a alternância como uma dessas práticas importantes para jovens estudantes e trabalhadores rurais ao mesmo tempo. Justifica-se tal fato a partir do momento da construção de um estado da arte acerca das dissertações e teses relativas à pedagogia da alternância, e não foi encontrado sequer um

trabalho que relacionasse os 2 horizontes, para tanto julga-se necessário que se faça, até porque tal aproximação é possível e apresenta um grande potencial.

Ainda no mesmo estado da arte observou quais eram os principais Programas de Pós-graduação do Brasil que se preocupavam com a temática relativa à alternância, como se pode observar na figura a seguir.

Gráfico 01 - Distribuição temporal das teses e dissertações sobre Pedagogia de Alternância, segundo a modalidade de Programa de Pós-Graduação - 1977 a 2014



Nota:

Outros de 2000 - 2010 = Ciências Sociais (3), Administração (2), Antropologia (1), Economia (1), Sociologia (1), Ciências da Família (1), Eng. Produção (1), Multidisciplinar (1)

Outros de 2011 - 2014 = Sociologia (1), Administração (1), Tecnologia (1)

Fontes: 1977-2006 (TEIXEIRA, BERNARTT e TRINDADE, 2008) e 2007-2014 (BDTD, 2015).

Org.: SILVA e LÖWEN SAHR (2015).

De acordo com a Gráfico 01 pode-se apontar a grande centralização encontrada nos PPGs voltados para a área da Educação. Além disso, observa-se que esses programas foram os pioneiros nos trabalhos que se preocuparam com a pedagogia da alternância. Nota-se ainda que em todos os recortes temporais presentes na análise, o viés da educação esteve presente na maioria dos trabalhos. Tais constatações são previsíveis, já que a pluralidade de tema permite principalmente a abordagem pedagógica, já que se trata de um sistema de ensino, neste caso, voltado para um público específico: o jovem agricultor familiar.

Os temas ligados ao desenvolvimento formam o segundo maior cabedal teórico das pesquisas e são recentes, uma vez que os primeiros trabalhos com essa temática surgiram no

início do presente século. Destaque para o último período (2011-2014), onde há um aumento considerável de trabalhos que buscam relacionar CEFFA e desenvolvimento. Já os PPG em Extensão Rural e Geografia também ganham destaque na presente análise, o primeiro por ser o terceiro maior aporte de discussões e o segundo porque possibilita a compreensão qualitativa da inserção dos CEFFA no rural brasileiro, bem como a efetividade de tais instituições.

Destaca-se ainda que o fato da discussão estar inserida dentro de um PPG não “engessa” o seu tema. Um trabalho discutido com o viés da educação pode analisar os fatores educacionais como ferramentas para o desenvolvimento, por exemplo. Ou então, uma análise com base epistemológica geográfica pode investigar a metodologia do ensino. Essa integração entre temas e programas torna o objeto do presente artigo um campo fértil de análise, e ao mesmo tempo, um desafio dentro do “emaranhado” de discussões. Por isso, dá-se na sequência um tratamento especial aos temas dos trabalhos analisados, independentemente da modalidade do PPG e destacando aqueles relacionados à questão de desenvolvimento.

A operacionalidade da pedagogia da alternância é baseada como ferramenta à população rural que mais carece de elaboração de políticas públicas e atenção governamental, bem como, da articulação desta pedagogia com a busca em propiciar o desenvolvimento sócio-espacial. Pode-se afirmar que as iniciativas mantêm uma relação muito estreita com as ideias que basearam o surgimento de tal pedagogia, possibilitar que populações quase sempre renegadas das discussões de desenvolvimento, tivessem oportunidade de buscar qualidade de vida e justiça social, além de aumentar sua autonomia.

Para Souza (2013) o desenvolvimento sócio-espacial deve ser buscado pelo grupo social sem interferência externa, nesse sentido também converge com a alternância, já que essas instituições surgem através da organização da sociedade (de forma consciente) em busca de uma transformação positiva para uma determinada parcela da população, nesse caso os agricultores familiares, que buscam maior autonomia frente ao mercado neoliberal e Estado, que tem como prioridade grandes produtores agrocomerciais.

A autonomia discutida por Souza (2013) também é preocupação para García-Marirrodriaga e Calvó (2010a). Nesse sentido muitas ações tomadas dentro dos CEFFA contribuem para a busca da autonomia. Suas associações assumem o protagonismo no que diz respeito ao desenvolvimento, estimulando o debate sobre as questões vivenciadas. Portanto, a união de forças torna-se uma alternativa para se pensar um projeto de desenvolvimento pautado

nos atores sociais, se desvinculando da imposição “de cima”. Assim, os CEFFA representam um símbolo, reconhecido pela população rural, de luta pelo coletivo.

Já em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) pode-se afirmar que ele por si já é um instrumento de autonomia, já que deve ser construído pela própria comunidade escolar, dentro de sua realidade. Além disso, é uma preocupação constante dentro desse documento a questão da abordagem da qualidade de vida, formação integral do aluno (incluindo nesse caso a autonomia) e oferecer maiores oportunidades ao jovem agricultor familiar através de um ensino de qualidade (justiça social).

A pedagogia da alternância, bem como os sujeitos que nela se imbricam, são os produtores das relações sociais, que são dinâmicas e buscam oferecer formação de qualidade, capaz de representar uma possibilidade para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos estudantes que demandam da alternância e de outros atores envolvidos no processo. Cita-se outros atores por conta de que a alternância não se resume a uma forma engessada dentro da instituição de ensino, ela expande seus limites e abrange também a residência, o trabalho e outras relações sociais importantes para cada indivíduo.

Segundo García-Marirrodrga e Calvo (2010b), é difícil definir de forma simples e breve algo tão amplo como os CEFFA. Para aproximar-se de uma definição, os autores colocam estas instituições como sendo uma associação de famílias, instituições e pessoas, que visam solucionar problemas de desenvolvimento local que sejam comuns a todos. Para isso, se utiliza da pedagogia da alternância, voltada principalmente para os jovens da agricultura familiar, mas também considerando os adultos envolvidos no processo. Envolver todas as pessoas presentes no desenrolar dos fatos é uma tarefa que demanda uma organização prévia com um objetivo claramente estabelecido. Geralmente, dentro dos CEFFA, se praticam ações para garantir que o processo tenha legitimidade e contribua para o desenvolvimento pessoal de todos, demonstrando a importância de cada um.

Portanto, o modelo de ensino proposto para os CEFFA se coaduna com as ideias de Desenvolvimento sócio-espacial de Souza (2013). Primeiramente pela busca de mudanças ou transformações positivas no interior de uma determinada sociedade, a dos agricultores familiares rurais. Também porque o modelo procura fazer com que seus atores, ou seja, os jovens, tenham consciência de que suas ações podem resultar numa melhoria para todos os integrantes de sua comunidade de origem.

García-Marirrodriaga e Calvó (2010a) consideram muito penoso estabelecer quais são realmente as necessidades humanas a suprir, dessa forma, pode-se acrescentar que mais difícil ainda é suprir tais necessidades. Ao abordarem a ideia de desenvolvimento, esses autores se aproximam da ideia de Souza (2013), citando o bem-estar da sociedade, bem como suas necessidades, além de tecer crítica para as reflexões que levam em consideração apenas o viés economicista. Os autores concordam que o desenvolvimento deve ocorrer através de um aspecto também humanista, pois apenas o crescimento econômico, acaba aumentando as desigualdades e mazelas, até mesmo dentro de países considerados potências econômicas mundiais. Eles vão além, apontando os prejuízos que o crescimento econômico a “qualquer custo” pode gerar, violando direitos básicos da humanidade, gerando grandes impactos ambientais e massificando as ideias, extinguindo a chance de cada indivíduo poder tomar suas iniciativas. Também neste ponto se aproximam da análise autonomista de Souza (2006).

García-Marirrodriaga e Calvó (2010a) alertam que discutir desenvolvimento e seus elementos constitutivos torna-se ainda mais importante nas comunidades localizadas em áreas rurais (alvos dos CEFFA), destacando que até hoje, esses são os últimos locais a receberem conhecimento, tecnologia e informação. Concorda-se que esses elementos chegam à área rural, porém são restritos a um público específico, do qual nem sempre faz parte os agricultores familiares de pequeno e médio porte. Outro problema apontado pelos autores é que as áreas urbanas possuem maior participação democrática na vida pública, tanto nas decisões quanto nas ações governamentais. Assim, a relação entre o conceito de desenvolvimento sócio-espacial (SOUZA, 2013) e a pedagogia da alternância torna-se pertinente já que se tem um grupo social excluído historicamente dos projetos governamentais, tanto na perspectiva de autonomia, quanto em termos de qualidade de vida e justiça social.

Mesmo trabalhando com o conceito de desenvolvimento local, que alia o crescimento econômico e humano, García-Marirrodriaga e Calvó (2010a) se aproximam das discussões propostas para o Desenvolvimento sócio-espacial de Souza em vários aspectos: a) o reconhecimento da importância da valorização do crescimento pessoal, principalmente dos jovens, que está muito ligado com a autonomia (SOUZA, 2006), sobretudo individual, pois sem crescimento pessoal torna-se impossível tomar decisões de forma coerente e racional; b) a cooperação entre o poder público e a participação de todos os atores sociais nas decisões importantes também é levada em consideração, pois o desenvolvimento além de ser buscado em formato colaborativo pelos atores sociais engajados no processo, pode também ser pensado

com o auxílio de órgãos e governos, além da importância de ser um processo integral, ou seja, abarcar todos os envolvidos nele. Fica claro que o projeto de desenvolvimento para ser coletivo, deve ser pensado de forma que envolva um crescimento mútuo aos envolvidos (SOUZA, 1997).

García-Marirrodriaga e Calvo (2010a) apontam que o problema se cria quando o projeto de desenvolvimento é pensado de forma verticalizada de “cima para baixo”, ou seja, geralmente excluindo a participação dos atores sociais na delimitação dos objetivos propostos, bem como na sua parte prática. Dessa forma, esta ação fica fadada ao fracasso, pois para se definir aonde se quer chegar, é necessário se conhecer os caminhos que precisam ser percorridos, e isso só acontece com o conhecimento da realidade. Nesse sentido, para o desenvolvimento ser pleno, deve contar com a participação da parcela social que o demanda. Nos centros que praticam a alternância, as decisões - desde as mais simples até as mais importantes - são tomadas em conjunto, fazendo com que os educandos desenvolvam o “empoderamento”, bem como a capacidade de articulação e parceria. Cabe destacar que os CEFFA não são frutos de políticas públicas, mas sim iniciativas das próprias comunidades, que se articulam, muitas vezes através de movimentos sociais e principalmente das associações, buscando patrocínios e apoios de empresas públicas, privadas e mesmo das administrações governamentais diretas, firmando acordos com os governos federal, estaduais e municipais. Portanto, a partir dessa característica, entende-se que seja interessante, e até viável, analisar os CEFFA a partir da ótica de Desenvolvimento sócio-espacial proposta por Souza.

Verifica-se a mesma preocupação nas discussões travadas por Souza (2013). O Estado, na maioria das vezes, não dá conta de suprir as necessidades dos mais variados públicos que estão sob sua tutela. Para tanto, a população que possui determinado grau de autonomia, consegue amenizar tal fato, fazendo com que através de suas próprias iniciativas, como nos CEFFA, consigam mitigar as consequências negativas que o desenrolar dos processos históricos lhe reservaram.

Para Souza (2013), a questão do desenvolvimento sócio-espacial tem relação direta com o exercício da autonomia, seja ela conquistada a longo ou curto prazo, na análise da redução ou superação das desigualdades. Essa ideia de autonomia não leva em consideração o crescimento econômico, que por vezes se solidifica a custa da criação de outros problemas, como aumento da injustiça social, deterioração dos recursos naturais e da qualidade de vida.

Ao contrário do que muito se pensa, segundo Souza (2013), ter autonomia não significa isolar determinada sociedade, a tal ponto que viva numa ilha, até porque nos tempos

de globalização isso é praticamente impossível. A verdadeira autonomia deve contemplar o individual e o coletivo, sem prejudicar o sistema como um todo, pois ao contrário disso, sua verdadeira faceta já é colocada em xeque. As discussões que cercam essa temática possuem um caráter filosófico, pois a autonomia é, ao mesmo tempo, tão buscada quanto discutida.

Para García-Marirrodriaga e Calvó (2010b), muitas ações tomadas dentro dos CEFFA contribuem para a busca da autonomia. Suas associações assumem o protagonismo no que diz respeito ao desenvolvimento, estimulando o debate sobre as questões vivenciadas. Portanto, a união de forças torna-se uma alternativa para se pensar um projeto de desenvolvimento pautado nos atores sociais, se desvinculando da imposição “de cima”. Assim, os CEFFA representam um símbolo, reconhecido pela população rural, de luta pelo coletivo.

A Associação, para García-Marirrodriaga e Calvó (2010b), pode ser compreendida como um agrupamento de entidades ou pessoas, que possui um patrimônio próprio e a partir dele se reúnem em busca de objetivos a médio ou longo prazo. Esses objetivos podem ser de cunho científico, cultural, assistencial, entre outros. Para cumprir seu papel com êxito, os interesses individuais devem ser superados pelos interesses coletivos. No caso especificamente das instituições que adotam a alternância, o patrimônio da associação é de cunho social e cultural, os objetivos são voltados para a formação dos jovens, através da possibilidade de construção de um futuro melhor.

Despertar a percepção que o coletivo pode superar obstáculos que o individual talvez não consiga, é essencial para a solidificação de uma associação. O combustível dessa integração é a necessidade da resolução dos problemas em comum, portanto os planos e ações também devem seguir essa linha. Percebem-se aí dois momentos diferentes em que se pode notar a autonomia discutida por Souza. A Associação de um CEFFA ao mesmo tempo em que é uma iniciativa popular, dotada de certa autonomia, busca também a organização de uma instituição que forme sujeitos críticos e autônomos, ou seja, a associação pode ser considerada causa e efeito da autonomia.

Nesse sentido, se pode observar evidências das discussões teóricas sobre o desenvolvimento sócio-espacial autonomista de Souza (1996, 2013). A sociedade, de forma consciente, se organiza em busca de uma transformação positiva para uma determinada parcela da população, nesse caso os agricultores familiares, que buscam maior autonomia frente ao mercado neoliberal e Estado, que tem como prioridade grandes produtores agrocomerciais.

Por fim, acredita-se que o potencial da relação entre conceito e alternância pode contribuir com as reflexões pautadas para a educação do campo. É notório que o Estado deixou e deixa muitas lacunas relativas à essa modalidade de educação, portanto a partir do momento que a própria comunidade se mobiliza para amenizar tais gargalos pode-se notar a insatisfação e ao mesmo tempo a organização para saná-la.

Se por um lado, o desenvolvimento pessoal está ligado à autonomia discutida por Souza (2013), contribuindo para o estudante regular e egresso formarem uma noção de administração pessoal de tomada de decisões, além das experiências passadas durante o seu desempenho escolar. Por outro lado, ele cita a melhoria da qualidade de vida, também discutida por Souza (2013). Este aspecto, mais difícil de ser avaliado, pode variar de acordo com o pensamento de cada um, mas apenas o fato de se aumentar o nível de escolaridade, oferecendo uma formação técnica para o jovem agricultor familiar, já pode ser considerado como aumento na qualidade de vida. Caso os horizontes se ampliem e o egresso consiga ir além de sua realização pessoal, a comunidade como um todo ganha, pois as relações se estabelecem de forma totalmente integrada.

García-Marirrodiga e Calvo (2010a) empregam o termo formação para se referir ao processo que ocorre dentro dos CEFFA, pois essa seria o conjunto de ações que tem o maior potencial para obtenção de conhecimentos, capacidades práticas e atitudes obrigatórias para se alcançar autonomia frente ao seu destino, bem como um bom posicionamento diante do seu campo sócio-profissional. Para esses autores, os termos aprendizagem e instrução passam apenas a ideia de absorção de conteúdos teóricos, obviamente não é esse o principal objetivo dos referidos centros.

Levando em consideração o caráter socioprofissional, principalmente do agricultor familiar, uma das possibilidades de aumentar a qualidade de vida é estabelecer novas opções, sobretudo no viés do trabalho. Desta forma, os jovens e suas famílias podem conseguir, ao mesmo tempo, cultivar e comercializar seus produtos de forma variada e garantida, o que pode ser alcançado caso eles passem a se apresentar como uma boa alternativa no mercado e alcancem um bom nível em seu trabalho, com toda assistência e amparado por técnicas eficientes que aumentem sua produtividade e contribuam para aumento da qualidade de vida. Todavia, o fato principal é que lhes seja conferida uma situação favorável no que diz respeito aos direitos básicos, como condições de trabalho, direito à terra, tranquilidade em seu cotidiano, opções de educação e formação para seus sucessores.

A combinação prática-teoria, proposta pela pedagogia da alternância, possibilita uma melhor formação e amplia as oportunidades, pois aprofunda o discernimento do educando e do egresso. Quando se leva em consideração que uma escola regular, com suas disciplinas básicas, é de suma importância para a formação pessoal e profissional de sua clientela, se consegue perceber a importância de uma escola que alie o cotidiano de seus estudantes com a teoria das disciplinas básicas e técnicas, havendo acompanhamento para que ele possa aplicar na prática o que discutiu e aprendeu teoricamente.

Attingir a “Formação Integral de Pessoas” significa ir além dos cursos profissionais baseados em metodologias específicas. Essa visão integral abarca os aspectos pessoais, como a ética, perpassando pelos aspectos técnico, profissional e intelectual. Partindo desse princípio, o jovem que é dotado dessa formação integral possui legitimidade para atuar em diferentes esferas, de forma consciente, intervindo em sua realidade. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010a).

A união para a busca do “Desenvolvimento Local” com a finalidade de se atingir uma formação integral dos educandos é uma necessidade e ao mesmo tempo consequência. Se o meio não se desenvolve, as pessoas que possuem uma formação integral não conseguem permanecer neste local. Portanto, um deve acontecer aparelhado com o outro, concomitantemente. Os CEFFA são responsáveis por tornar seus estudantes e egressos pessoas capazes de intervir no desenvolvimento social e, ao mesmo tempo, nunca cessarem de se desenvolverem pessoalmente. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010a).

Essas duas finalidades apresentadas podem ser relacionadas ao desenvolvimento sócio-espacial, conceito elaborado por Souza (2013). A Formação Integral de Pessoas deixa em destaque a formação por completo dos atores sociais, sujeitos centrais na construção do conceito de Souza. O Desenvolvimento Local, apesar da diferença de conceituação quando comparada ao desenvolvimento sócio-espacial, torna possível o estabelecimento de convergências entre as duas abordagens, já que ambas buscam a superação do viés econômico tratado com exclusividade, bem como elevam o ator social como protagonista no processo. Essas duas finalidades só podem ser atingidas se forem adotadas práticas que possibilitem tal caminho. Para tanto, os meios também fazem parte dos pilares dos CEFFA. São dois os principais caminhos para se atingir os objetivos propostos na teoria: a Alternância e a Associação Local.

Considera-se que a “Alternância” é o método mais pertinente à realidade dos jovens agricultores familiares, uma vez que esses necessitam de um sistema de formação diferenciado,

que vá além dos bancos escolares. Obviamente que essa pedagogia deve ser adaptada de acordo com a realidade de cada localidade. Desta forma, esse modelo torna-se integrativo por articular todos os sujeitos envolvidos no processo: famílias, professores, estudantes e profissionais do meio. Outra face importante para as instituições que adotam a alternância é a estreita relação entre o meio sócio-profissional e o ambiente escolar, pois um influencia o desenrolar dos processos no outro. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010a).

A formação de jovens para a vida e para o trabalho é uma questão séria, que deveria ser repensada pelos planejadores das esferas governamentais. Constatase que muitos dos conteúdos são vistos pelos estudantes como inúteis, o que traz desinteresse e, ao mesmo tempo, não chama a atenção para sua formação. Inúmeras são as possibilidades de tentar modificar a realidade, a alternância é apenas um grão de areia dentro de um universo tomado por alternativas.

É necessário levar em consideração que tais iniciativas devem sempre contemplar o cotidiano do público em que se pretende aplicar tal método. Dessa forma, ao mesmo tempo que se confere aplicabilidade ao conteúdo teórico, também se estabelece uma relação com a prática, formação integral, desenvolvimento pessoal, e sobretudo com o desenvolvimento sócio-espacial.

Compreende-se que para Souza (2013) o tripé do desenvolvimento sócio-espacial é composto por qualidade de vida e justiça social, que são os parâmetros subordinados, já o aumento da autonomia, seja ela individual ou coletiva, refere-se ao parâmetro subordinador. Desta forma, os parâmetros subordinados podem até ser alcançados através interferências externas, como programas governamentais, projetos sociais de empresas ou até mesmo de políticas públicas ou leis que interfiram diretamente. Porém se tais melhorias não forem acompanhadas de aumento de autonomia, não se pode falar de um desenvolvimento completo - sócio-espacial. Devido a tal fato, percebe-se que por sua concepção, os CEFFA já são ferramentas de autonomia, portanto cabe uma análise com a ótica do desenvolvimento sócio-espacial.

Considerações finais

De início pode-se afirmar que o tripé autonomia, qualidade de vida e justiça social elencado por Souza (2013) para definição do conceito, pode ser vivenciado diretamente a partir da atuação destas instituições, pois se reafirma que as práticas repassadas nos CEFFA

interferem positivamente na questão da qualidade de vida, tanto para o trabalho em si quanto para o consumo dos produtos de uma forma mais saudável. Outro ponto essencial é a construção e a elaboração dos trabalhos, onde o estudante ao aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos de formação, atua como protagonista em seu próprio espaço de vivência.

A autonomia individual é percebida ao passo que jovens agricultores familiares participam cada vez mais das decisões dentro e fora da propriedade e se tornam personagens principais em uma iniciativa de implantação relacionada ao curso, dentro de sua realidade e circunstâncias. Já a autonomia coletiva se nota através do despertar da racionalidade de que um grupo de agricultores familiares pode alcançar objetivos maiores dentro da coletividade – fato muito debatido nas discussões de cooperativismo e associativismo, linha de pensamento muito forte dentro dos CEFFA, porém, na prática, nem sempre isso ocorre, as mais variadas dificuldades interferem no avançamento de tal processo.

No que se refere à justiça social é evidente que onde existem disparidades sociais cabe um clamor em relação ao aumento da isonomia e da igualdade, ou seja, cabem propostas de desenvolvimento sócio-espacial. Embora dada a complexidade na medição deste tipo de disparidade social na região de abrangência, acredita-se que as diferenças, mesmo que sutis e particulares, no que se refere à formação técnica de qualidade e acesso à um espaço de diálogo familiar e específico, por si só já contribuem no desenvolvimento de reflexões e ações locais de forma minimizar a exclusão e a desvalorização das áreas rurais. Outro fator relevante que merece destaque consiste na questão da alternância. Isso porque além do educando contar com um ensino mais próximo de sua realidade de vivência (o campo) ele pode organizar e ocupar melhor seu tempo entre escola, família e trabalho, o que possibilita de maneira ímpar a participação nas atividades da propriedade.

Obviamente que surgem também os limites de análise, esses ficam mais concentrados nas questões relacionadas à inserção em cada região, visto que cada realidade é única, portanto tem de haver a adaptação local (cursos, cronogramas, ementas, etc.). Outro gargalo que surge na análise de tais conceitos, é ainda a dependência em relação ao reconhecimento por parte do poder público. Apesar dos CEFFA não serem iniciativas governamentais, necessitam do embasamento governamental, através do pagamento da folha salarial dos professores da base comum, parceria em relação a estrutura física, e até mesmo reconhecimento dos cursos oferecidos. O que se nota na atualidade, principalmente no estado paranaense, é o pouco caso governamental com essas instituições, havendo inclusive o fechamento de algumas no estado.

Referências:

BEGNAMI, João Batista. **Estudo sobre o funcionamento dos centros familiares de formação por alternância no Brasil – CEFFAS**. Brasília-DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – Unefab, 31p. 2013.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. Características gerais: definições, fins e meios dos CEFFA. In: _____. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador (AIDEFA), 2010a. p. 59-105.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro Puig. Os CEFFA e o desenvolvimento do meio rural. In: _____. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador (AIDEFA), 2010b. p. 137-181.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória-ES: EDUFES, 2012.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Casa Familiar Rural**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=186>>. Acesso em 10/12/2015.

SOUZA, Marcelo Lopes de. A teorização sobre o desenvolvimento em uma época de fadiga teórica, ou: sobre a necessidade de uma “teoria aberta” do desenvolvimento sócio-espacial. **Território**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 5-22, jul./dez. 1996. 141

SOUZA, Marcelo Lopes de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. **Território**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.13-35, jul./dez. 1997.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Desenvolvimento sócio-espacial. In: _____. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b. p. 261-300.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Desenvolvimento sócio-espacial. In: _____. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 95-143.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Planejamento e gestão urbanos como ferramentas de promoção do desenvolvimento sócio-espacial. In: _____. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 60-82.