

Percepções de estudantes e educadores da EFASUL sobre a Pedagogia da Alternância e a efetividade do parecer CNE/CEB n.º 1/2006 na validação do tempo comunidade como tempo de formação do estudante

Perceptions of EFASUL students and educators on the Pedagogy of Alternation and the effectiveness of CNE/CEB Opinion no. 1/2006 in validating community time as a time of student formation

Letícia Bauer Nino

Doutora em Agronomia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas. E-mail: leticiabnino@hotmail.com

 0000-0003-1939-7178

Maria de Fátima Magalhães Jorge

Mestra em Direito, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: mariajorge@ifsul.edu.br

 0009-0000-1172-1725

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo verificar as percepções dos educandos e educadores da EFASUL sobre a Pedagogia da Alternância e sobre o reconhecimento do tempo comunidade para a certificação dos alunos. A análise dos questionários revelou que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia extremamente válida. Contudo, ainda é muito cedo para dizer que a sua utilização irá contribuir para a diminuição do êxodo rural e a masculinização no campo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Tempo Comunidade; EFASUL.

Abstract

This research aimed to verify the perceptions of EFASUL students and educators regarding the Pedagogy of Alternation and the recognition of community time for student certification. The analysis of the questionnaires revealed that the Pedagogy of Alternation is an extremely valid methodology. However, it is still too early to say that its use will contribute to the reduction of rural exodus and masculinization in the countryside.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Community Time; EFASUL.

DOI: 10.18616/rdsd.v10i2.8976

Recebido: 22/06/2024

Aprovado: 30/10/2024

1. Introdução

Consoante o artigo 205 da Carta Magna¹ brasileira (Brasil, 1988), a educação, além de ser um direito de todos, é dever do Estado e da família. Isso significa que toda a sociedade deverá promovê-la e incentivá-la, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, além de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, fez pequenas menções sobre a educação que deverá ser ofertada para a população rural, deixando várias lacunas a serem preenchidas. Não foi um modelo pensado por pessoas do campo e para pessoas do campo. O que a LDB fez foi transpor o modelo que é utilizado na zona urbana sem levar em conta, na prática, as especificidades, o universo cultural e até as identidades da população que vive no mundo rural.

De acordo com Peter (2018, p. 55):

Ao não trabalhar e valorizar a cultura e a identidade dos povos do campo a escola contribui para este distanciamento da juventude do meio rural. A instituição escolar raramente tem sido um espaço de reflexão sobre o estereótipo ligado ao espaço rural, com construção de um debate que contribua para a tomada de consciência de forma a impulsionar mudanças políticas estruturais. Embora o ensino contextualizado e diferenciado nas escolas do campo esteja amparado pela lei, o que ainda se observa é que a maioria das escolas continua a trabalhar com um discurso direcionado para as atividades urbanas, relativamente alheias ao cotidiano das alunas e alunos.

Apesar de a LDB ter disposto sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância, a Pedagogia da Alternância não está formalmente definida nessa legislação. Além disso, em que pese o fato de a Pedagogia da Alternância² vir sendo utilizada há quase 40 anos no Brasil, “essa proposta pedagógica ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais. A discussão está muito distante daquela que deveria existir, apesar das inúmeras experiências existentes” (Estevam, 2003, p. 25).

Por outro lado, a difusão dos pacotes tecnológicos advindos com a Revolução Verde não garantiu os esperados aumentos nos rendimentos físicos da agricultura, além de

¹ De acordo com Pires (2013), em decorrência do intenso quadro de debates e de discussões que subsidiaram o processo de democratização do país, a Constituição Federal de 1988 ampliou as obrigações do Estado no setor educacional.

² Criada por camponeses da França em 1935, a Pedagogia da Alternância busca intercalar momentos de atividade escolar propriamente dita com períodos de prática no campo. O método envolve a formação integral do aluno por meio do intercâmbio de experiências em dois ambientes distintos, um teórico e outro prático: a escola e a propriedade rural.

excluir muitos agricultores. A saída de jovens filhos de agricultores familiares do meio rural em direção às cidades vem se intensificando nos últimos anos, acarretando a procura de alternativas profissionais fora do mundo rural e da agricultura. Essa tentativa para acompanhar o desenvolvimento industrial e tecnológico faz com que a cada dia mais e mais pessoas deixem o campo para se dedicar às atividades urbanas, o que tem acarretado uma séria crise sucessória na agricultura familiar.

De acordo com Ferrari et al (2004), até o final dos anos 1960, a influência familiar nas decisões profissionais dos filhos tinha uma forte conotação moral, isto é, a agricultura se revestia como a perspectiva mais viável de reprodução social para as novas gerações. Além disso, a forte ligação com a comunidade, bem como a incorporação dos valores próprios à continuidade da profissão paterna estavam também na base dessa união entre os objetivos da unidade econômica e as aspirações dos seus membros.

As transformações ocorridas no mundo rural, com a ampliação dos horizontes para inserção profissional, num cenário de crise da agricultura, alteraram a estratégia de reprodução social dos jovens que estava baseada, fundamentalmente, no acesso à terra e na valorização da profissão de agricultor.

É importante salientar que “a complexidade em torno dos estudos sobre jovens e juventude aumenta quando o enfoque é o âmbito rural” (Troian & Breitenbach, 2018, p. 790). O êxodo rural³ que atinge a agricultura familiar está acarretando problemas, como a masculinização e o envelhecimento no campo. Em conformidade com a pesquisa feita por Camarano e Abramovay (1998), é crescente a masculinização da população rural brasileira, fruto do predomínio feminino no processo migratório rural-urbano que vem, no decorrer dos anos, contribuindo para o crescimento de um desequilíbrio populacional de gênero, pelo qual estaria se fortalecendo a ideia equivocada de que as atividades produtivas rurais seriam, também, de índole ou vocação predominantemente masculinas. Mais grave, ainda, seria a concepção, também inaceitável nos dias atuais, de que esse fenômeno poderia ser resultante de preconceito ou processo discriminatório pelo qual a população masculina rural estaria gerando no campo, mesmo que inconscientemente, um ambiente relativamente hostil à população feminina no que se refere às suas reais expectativas de desenvolvimento profissional dentro dos processos produtivos rurais. Isso coloca em risco o futuro das áreas rurais e da agricultura familiar e, conseqüentemente, da produção de alimentos, setor onde a presença feminina sempre se mostrou fundamental, indispensável e, até, muitas vezes, efetivamente liderado pelas mulheres camponesas.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relacionados ao Censo Demográfico de 2010, indicavam que já havia, naquele ano, na área urbana, em torno

³ Esse processo migratório tende, de acordo com Monteiro (2000, p. 19), “a canalizar o capital humano para fora das áreas rurais, deixando uma base fraca para o desenvolvimento futuro dessas áreas”.

de seis milhões e quatrocentas mil mulheres a mais do que o número de homens. Na área rural, os dados se invertiam para cerca de um milhão e duzentos mil homens a mais do que mulheres. Tais números, certamente já defasados, revelavam um “gap” considerável e histórico entre as populações feminina e masculina nesses dois universos que, na realidade contemporânea, vem tendendo à redução na medida em que cresce rapidamente no mundo rural a aceitação da presença de mulheres na operação de máquinas agrícolas, no trato de animais, no gerenciamento de hardwares e softwares de otimização da produção e na gestão econômico-financeira de corporações do agronegócio. Muito disso é devido às oportunidades que se ofereceram às mulheres jovens com vocação rural de transitarem com facilidade entre as escolas de formação agrícola de nível técnico e universitário e o trabalho na propriedade rural.

O exercício da atividade agrícola no passado não estava associado à necessidade de estudar, dado que a perspectiva profissional dos jovens, na sua esmagadora maioria, era a de permanecer no meio rural. Entretanto, esse padrão educacional vem sofrendo alterações. O acesso à educação para os jovens do meio rural hoje é uma realidade concreta, sendo que nos grupos com faixa de idade mais baixa o nível de escolarização⁴ vem aumentando fortemente.

A pluriatividade tem se mostrado como uma das estratégias importantes na manutenção dos agricultores familiares e na melhoria da qualidade de vida da população rural, o que, por consequência, contribui no processo de sucessão hereditária. A Pedagogia da Alternância se revelou estratégia de não menos importância, que passou a ser vista como uma das soluções para o desenvolvimento rural sustentável através da formação integral da pessoa humana e fixação do jovem do campo.

Especificamente, no município de Canguçu, RS, a Escola Família Agrícola da Região Sul (EFASUL)⁵ se revelou um modelo diferenciado de educação, especialmente, com relação à alternância pedagógica, pela instituição estar ligada à formação integral do educando. Com relação à essa experiência educativa, são apresentadas algumas questões de estudo.

O tempo destinado às atividades comunitárias foi normatizado e validado através do Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006. Quais as percepções dos educandos e educadores sobre o reconhecimento do tempo destinado às atividades comunitárias na hora da certificação dos alunos? Quais as dificuldades encontradas? O que precisa ser melhorado? Já com relação a alternância pedagógica, ela está adequada à realidade fática dos estudantes e de suas famílias? Quais as contribuições e desafios dessa pedagogia para

⁴ É importante mencionarmos a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade

⁵ A EFASUL oferece o Curso Técnico em Agroecologia, de forma integrada, regime anual em alternância, resultante da parceria da Associação Comunitária Escola Família Agrícola da Região Sul (AEFASUL) com o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

o desenvolvimento rural sustentável e fixação dos jovens no campo? Quais as expectativas para o futuro?

Como já mencionado, a LDB não dispensou muita atenção sobre a educação que deverá ser ofertada para a população rural, o que é um forte indício de que a Educação do Campo deve merecer mais atenção do Poder Público, dos pesquisadores e da comunidade como um todo. De acordo com Pires (2013, p. 419):

No que se refere à educação do campo, a LDB, ao reconhecer, em seus artigos 3º, 23, 28 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, pauta-se em princípios democráticos. Promove a desvinculação da escola rural da escola urbana e preconiza que, na oferta de educação básica para a população rural, busque-se adequá-la às peculiaridades locais (art. 28).

A promoção da agricultura familiar com equidade e justiça social, aliada à intensificação dos sistemas de produção, é extremamente indispensável para o desenvolvimento rural do Rio Grande do Sul. Trata-se de temática altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e até para a segurança alimentar brasileira.

Verificar se o tempo destinado à comunidade tem sido contabilizado como dia letivo e validado na formação do estudante e se a Pedagogia da Alternância vem se mostrando eficaz e adequada, e não meramente adaptada à realidade e à própria racionalidade do agricultor familiar nos processos de tomada de decisão, se justifica dado que é fundamental que sejam levadas em conta as especificidades locais, com vistas ao desenvolvimento territorial, à inclusão e à própria garantia dos direitos fundamentais das comunidades que vivem no meio rural.

2. Metodologia

O presente trabalho foi constituído por uma pesquisa exploratória e documental com abordagem qualitativa.

Objetivando aprofundar o conhecimento sobre o tema estudado, a primeira etapa de caráter bibliográfico e documental envolveu a leitura de documentos da EFASUL de forma a caracterizar a escola, seus princípios e proposta pedagógica. Essa etapa envolveu, ainda, a leitura de artigos, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sobre a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância, sobre o Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006, que normatizou o tempo destinado às atividades comunitárias, e, também, documentos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na sequência, foram elaborados os questionários de pesquisa, que consistiram nos instrumentos de coleta de dados. De acordo com Gil (2010), a aplicação de questionários é uma maneira simples e de baixo custo para conseguir o levantamento de dados, além de garantir o anonimato das pessoas entrevistadas.

O instrumento de pesquisa foi composto por questões fechadas e abertas para os estudantes e educadores da escola. A amostra da pesquisa consistiu em um total de 34 pessoas, isto é, 30 educandos e quatro educadores. Inicialmente, a intenção era fazer a aplicação dos questionários para os estudantes e educadores por meio de uma ferramenta digital, qual seja, o *Google Forms*. Tendo em vista as idades dos alunos e as dificuldades que poderiam ter para responder o questionário, por sugestão da coordenadora pedagógica da escola, os questionários foram realizados com os alunos de forma escrita e presencial, com a presença da pesquisadora. Já a aplicação dos questionários aos educadores ocorreu através do *Google Forms*.

A coleta dos dados⁶ ocorreu em dois dias. A primeira aplicação ocorreu na escola, no dia 8 de novembro de 2022, com a turma de segundo ano. Do total da turma de 18 alunos matriculados, 16 alunos estavam presentes. Com o auxílio da coordenadora pedagógica, esclarecemos do que se tratava a pesquisa e que a participação era voluntária. Mesmo assim, três alunos⁷ não se sentiram confortáveis em responder o questionário e se retiraram.

A segunda aplicação do questionário ocorreu no dia 15 de novembro de 2022, na mesma sala de aula da EFASUL, com a turma de primeiro ano. Do total da turma de 24⁸ alunos matriculados, estavam presentes 17 alunos. Com o auxílio da coordenadora pedagógica, mais uma vez esclarecemos do que se tratava a pesquisa e que a participação era voluntária. Todos os alunos que estavam presentes responderam ao questionário. Um deles não conseguiu responder naquele momento e ficou de entregar na próxima semana de aula, o que acabou não ocorrendo.

No que diz respeito aos educadores, as perguntas do questionário foram aplicadas e respondidas por escrito, sem a presença da pesquisadora, por meio da ferramenta digital *Google Forms*. Quatro educadores responderam ao questionário.

Para analisar o conteúdo dos questionários, foi utilizado o suporte de Bardin (1977), mais especificamente a Análise Categorial. Segundo a autora:

Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um <<texto>>, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de *items* de sentido. Isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio da objectividade e racionalizando através de números e percentagem uma interpretação que, sem ela teria de ser sujeita a aval. É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a

⁶ Para a realização da pesquisa, obteve-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado exclusivamente pelos alunos, se maiores de idade. Já no que diz respeito aos alunos menores, o termo foi assinado pelos alunos e pelos pais.

⁷ Os três alunos que desistiram de responder o questionário tinham sofrido problemas disciplinares no dia anterior e talvez por isso não quiseram colaborar no trabalho.

⁸ Apesar de terem se matriculado 24 alunos no início do ano, apenas 22 estão frequentando regularmente o curso, dado que ocorreram duas desistências.

classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (Bardin, 1977, p. 32).

Para relacionar os dados obtidos, organizou-se o conteúdo com a análise e o agrupamento de respostas semelhantes por categorias, que trouxeram à tona as percepções dos atores envolvidos com a temática em questão.

As categorias escolhidas para a análise de dados foram as seguintes:

- a) Alternância pedagógica;
- b) Validação do tempo comunidade na formação do estudante.

A seguir, de forma a atender os objetivos desta pesquisa, é apresentado, na próxima seção, o referencial teórico que norteou a investigação.

3. Referenciais teóricos

3.1 Pedagogia da Alternância

3.1.1 Breve histórico

Como já mencionado, a Pedagogia da Alternância⁹ surgiu na França, no ano de 1937, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale*¹⁰ (MFR), "Casa da Família Agrícola", primeiro Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), no sudoeste do país.

Em um pequeno vilarejo chamado Sérignac-Péboudou, um jovem chamado Ives se mostrou desmotivado a continuar os estudos e desejava abandonar a escola para permanecer na propriedade e ser agricultor como seu pai (Brasil, 2000; Sobreira & Silva, 2014). Essa falta de motivação fez com que seu pai procurasse o pároco da localidade, o Padre Granereau, para uma reflexão sobre a problemática que envolvia a formação escolar e o futuro dos jovens naquela situação.

Assim, insatisfeitos com o que estava acontecendo, alguns agricultores decidem confiar seus filhos ao pároco. Inicialmente, a alternância foi proposta como um modo de organização do processo educativo capaz de conjugar a aprendizagem da prática agrícola, que já era realizada nas propriedades rurais, e a formação escolar, que passou a ser realizada pelos jovens na casa paroquial, concretizada sob a forma de internato. Dessa forma, os

⁹ Alguns dos fatores responsáveis pelo surgimento dessa pedagogia foi a desmotivação dos filhos dos agricultores com o ensino escolar tradicionalmente ofertado e o aumento dos índices do êxodo do campo. De acordo com Silva (2003), naquele período, entre duas grandes guerras, os agricultores viviam uma situação de total abandono por parte do Estado, que não tinha interesse pelos problemas do homem do campo e, conseqüentemente, pela sua educação.

¹⁰ Em conformidade com García-Marirrodriaga e Puig-Calvo (2010), as *Maisons Familiales Rurales* não surgiram do nada, elas tiveram vários artífices, isto é, agricultores, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo, dentre outros.

jovens passariam três semanas em suas propriedades, aprendendo na prática com os seus pais, e uma semana em formação escolar na casa paroquial (Silva, 2003).

Nascia aí o germe do que se convencionou chamar de “Fórmula de Lauzun”, embora ainda estivessem em Sérignac-Péboudou. Mais que uma metodologia, a Pedagogia da Alternância evidenciava o surgimento de um novo sistema escolar preocupado em encontrar alternativas escolares que fossem apropriadas ao contexto da população do campo. De acordo com Nosella (2014, p. 19-20), “trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida”.

O Brasil foi o primeiro país na América Latina a inserir a Pedagogia da Alternância para a formação dos jovens rurais, no ano de 1968, inicialmente no estado do Espírito Santo (Brasil, 2000). Em conformidade com o Ministério da Educação (Brasil, 2012), no estado do Espírito Santo e em mais 15 unidades da Federação brasileira, a alternância que mais vem se concretizando é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos, como é o caso das Escolas Família Agrícola¹¹ (EFA)¹², objeto deste estudo.

Mas qual a relação entre a Pedagogia da Alternância e a Lei de Diretrizes e bases da Educação? É o que será abordado na subseção a seguir.

3.1.2 Pedagogia da Alternância e LDB

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Assim preceitua o artigo 1º:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, art. 1).

Consoante Carneiro (2015), a leitura que deve ser feita do parágrafo primeiro é de que a lei prevê a possibilidade de se trabalhar com formas alternativas de aprendizagem, separadas dos limites geográficos da escola. A possibilidade de a educação escolar ocorrer não apenas em instituições educativas configura, sob o prisma educativo da Pedagogia da Alternância, uma ideia que irá requerer muito mais da sociedade e dos educadores.

¹¹ O processo de ensino e de aprendizagem das Escolas Família Agrícola se baseia em quatro pilares: associação local, Pedagogia da Alternância, formação integral e desenvolvimento do meio.

¹² Existem outras experiências da Pedagogia da Alternância, como as Casas Familiares Rurais (CFR), as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), dentre outras.

O artigo 23 da LDB é um indício de que poderá ocorrer a flexibilização nos sistemas de ensino em geral. Vejamos:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Brasil, 1996, art. 23).

Já o artigo 28, incisos I, II e III, faz referência direta à educação no meio rural, indicando que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

Apesar de a LDB mostrar em alguns artigos uma flexibilização nos sistemas de ensino no geral e fazer referências diretas à educação que é dada no meio rural, consoante Munarim (2016, p. 497), “salvo honrosas exceções, no chão da escola de todo o rural brasileiro, por qualquer dos critérios que se adote para definir o que é rural e o que é urbano, o princípio básico conquistado do respeito à diversidade sociocultural nunca foi observado”. A própria expressão “educação do campo”¹³ é recente, isto é, posterior à vigência da LDB.

Essa lacuna na definição se materializou no texto de Projeto de Lei aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado, que inclui a Pedagogia da Alternância entre as metodologias adequadas aos estudantes da educação rural. O Projeto de Lei n.º 6498/2016, que havia sido aprovado pela Câmara em 2017 e pelo Senado em maio de 2022, foi vetado pelo executivo em virtude de que a proposição incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir, no texto, a expressão “escolas rurais” pela expressão “escolas do campo”, de sentido mais restrito. Segundo o veto,

estas se referem somente às escolas situadas em ambientes rurais e que se enquadram na modalidade de educação do campo, enquanto aquelas podem se

¹³ A expressão “educação do campo” surgiu no discurso dos movimentos sociais do campo, em 1998, ou seja, a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Foi aí que o conceito começou a ser deliberadamente construído por aqueles sujeitos protagonistas, que organizavam a conferência, tomando por base o próprio acúmulo de conhecimento e as estratégias para os momentos vindouros.

enquadrar nas modalidades tanto de educação do campo, como às de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola (Agência Câmara de Notícias, 2022, p. 1).

Além disso, o veto presidencial afirma que “a utilização da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo ‘retira a possibilidade de outras modalidades de educação, que possuem diretrizes curriculares próprias’” (Agência Câmara de Notícias, 2022, p. 1), contrariamente ao princípio da isonomia curricular previsto na Constituição. O autor da proposta é o deputado Helder Salomão (PT-ES) e o veto deverá ser analisado pelo Congresso Nacional, podendo os deputados e senadores mantê-lo ou derrubá-lo, transformando a proposta em lei (Agência Câmara de Notícias, 2022).

Na sequência, faz-se necessário analisar o Parecer CNE/CEB nº 1 de 2 de fevereiro de 2006, que normatizou o tempo destinado às atividades comunitárias dos estudantes.

3.2 Parecer CNE/CEB n.º 1/2006

Em consonância com o Ministério da Educação (Brasil, 2012), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são modelo para a Política de Educação do Campo, dado que com base na legislação educacional definem princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Entre as experiências já concretizadas e que podem ofertar atendimento às escolas no campo, sem dúvidas, merece ênfase a Pedagogia da Alternância, já reconhecida pelos sistemas de ensino, comunidade do campo, movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, conforme já salientado, essa metodologia teve o tempo destinado às atividades comunitárias normatizado por meio do Parecer CNE/CEB n.º 1/2006¹⁴.

A seguir, abordaremos a relação existente entre o parecer que normatizou o tempo destinado às atividades comunitárias nas escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

¹⁴ É importante mencionar que até a aprovação do Parecer, os dias que eram considerados letivos para a Pedagogia da Alternância eram um dos principais óbices que dificultava o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para a certificação de seus alunos.

3.2.1 Parecer CNE/CEB n.º 1/2006 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

De acordo com o voto do relator no Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)¹⁵ cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo. Isso porque integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

Isso significa que a carga horária anual ultrapassa os 200 dias letivos e as 800 horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda de acordo com o relator, cada CEFFA deverá organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da LDB, seja na forma de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária Rural, submetendo-a ao sistema de ensino competente. Entretanto, isso não é suficiente. Em conformidade com Monteiro (2000, p. 20-21):

[...] ao se estabelecer a necessidade de uma formação específica para jovens filhos de produtores/trabalhadores rurais, está se ressaltando a importância de se ter um processo educacional que parta do conhecimento que este jovem já tem de sua interação com o meio. Este conhecimento é a base para o desenvolvimento das habilidades, atitudes e competências necessárias para torná-lo um profissional e um cidadão preparado para atuar no meio rural se necessário.

Diante do exposto até então, é indubitável que a Educação do Campo, considerando-se as dimensões do Brasil, a imensa diversidade que o caracteriza e a extrema desigualdade entre as oportunidades educacionais oferecidas no meio urbano e no meio rural, está a merecer uma atenção prioritária. Segundo Bourdieu (1988, p. 53):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os menos desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Na próxima seção será desvelado o universo empírico onde foi realizada a pesquisa.

4. Análise de dados

O presente trabalho foi constituído por uma pesquisa exploratória e documental com abordagem qualitativa.

¹⁵ A rede dos CEFFA se organiza em três associações: UNEFAB, ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE, e congrega as EFA, CFR e ECOR, somando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância.

4.1 EFASUL – a escola escolhida

A EFASUL tem como primeira inspiração as Escolas Família Agrícola (EFAs), cuja origem, conforme já mencionado, foi na França, em meados da década de 1930. É uma escola que surgiu das demandas do Fórum da Agricultura Familiar da Região Sul do Rio Grande do Sul. Consoante Peter (2018, p. 72):

Em 2013, o Fórum propôs uma plenária sobre a importância da educação no/do campo, onde foi realizada uma apresentação da proposta pedagógica das Escolas Família Agrícola, motivado pelo debate a respeito da sucessão na agricultura familiar e políticas de incentivo à juventude rural. A realização desta plenária foi motivada pela Prefeitura Municipal de Canguçu, que, a partir da eleição de um projeto popular de governo, inicia um processo de qualificação do sistema escolar, com programas específicos de Educação do Campo.

Os debates que surgiram no Fórum, bem como a criação de um grupo de trabalho, deram origem, no ano de 2014, à Associação Escola Família Agrícola da Região Sul (AEFASUL)¹⁶, uma associação comunitária, com a principal função de dar sustentação à criação da escola (Peter, 2018). A escola está localizada no Centro de Treinamento para Agricultores (CETAC) da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), em Canguçu, e atende estudantes oriundos de diversos municípios, filhos de agricultores familiares, assentados da reforma agrária e quilombolas, muitos em situação de vulnerabilidade social.

Na EFASUL, a alternância praticada é semanal, isto é, uma semana de tempo escola (TE), onde os educandos ficam alojados na escola, e uma semana de tempo comunidade (TC). É preciso mencionar que no período de tempo escola dessa alternância semanal são abordados os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, tanto aqueles que compõem a formação do ensino médio quanto aqueles que compõem a formação do curso Técnico em Agroecologia (Mota, 2021).

Após essas considerações sobre a escola escolhida, a seguir será abordada a categorização dos dados que foram analisados.

4.2 Categoria de análise

Para melhor desvelar o universo empírico onde foi realizada a pesquisa, foram criados dois quadros representativos dos atores sociais que foram questionados. Nesse sentido, o Quadro 1 se refere aos educandos que participaram da pesquisa. Foram atribuídos¹⁷ o código “E” para a sua identificação.

¹⁶ A EFASUL, em parceria com diversas instituições, desenvolve, de forma gratuita, desde 2016, o curso regular de formação Técnica em Agroecologia.

¹⁷ Esses códigos foram atribuídos de forma a preservar a confidencialidade das informações oferecidas durante as etapas do trabalho de campo.

Quadro 1 - Educandos da EFASUL

E
E1
E2
E3
E4
E5
E6
E7
E8
E9
E10
E11
E12
E13
E14
E15
E16
E17
E18
E19
E20
E21
E22
E23
E24
E25
E26
E27
E28
E29
E30

Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado em novembro de 2022.

Já o Quadro 2 se refere aos educadores que participaram do trabalho de pesquisa. Para identificá-los, foi atribuído o código "P".

Quadro 2 - Educadores da EFASUL que participaram da pesquisa

P
P1
P2
P3
P4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de questionário aplicado em novembro de 2022.

É importante mencionar que as categorias analíticas foram as mesmas, tanto para os educandos (E) quanto para os educadores (P). A seguir, inicia-se pela análise das percepções referentes aos educandos.

4.3 Percepções dos educandos

4.3.1 Alternância pedagógica

Esta categoria analítica refletiu as percepções dos participantes da pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância. Aspectos gerais, pontos positivos e negativos, dificuldades na aplicação da metodologia, contribuições dessa pedagogia para o desenvolvimento rural sustentável e fixação dos jovens no campo, expectativas para o futuro, bem como sugestões para o aperfeiçoamento da Pedagogia da Alternância foram revelados.

De um modo geral, as percepções sobre a Pedagogia da Alternância foram além do esperado. No que tange aos aspectos positivos, a maioria dos questionados salientou que a Pedagogia da Alternância é uma boa solução para que o jovem consiga tanto ajudar a família no trabalho da propriedade rural quanto, simultaneamente, frequentar e estudar em uma escola regular. As expressões utilizadas foram reveladoras da perfeita e imediata compreensão dos objetivos pedagógicos da metodologia, como pode-se perceber adiante:

"A minha percepção é bastante boa, pois se não fosse isso eu não conseguiria ajudar os meus pais na propriedade" (E12).

"Acho que só tem pontos positivos, principalmente para quem precisa ajudar os pais ou trabalhar, estuda uma semana e a outra pode trabalhar" (E21).

As percepções acima revelam a importância e a eficácia efetiva, entre os jovens, da alternância que é praticada, pela qual os jovens têm, de fato, uma semana de tempo escola (TE) e uma semana de tempo comunidade (TC), como propõe basicamente a pretensão pedagógica. Os depoimentos acima evidenciam que, se não fosse essa metodologia, talvez alguns jovens não conseguissem estudar, tendo-se em vista a necessidade primária que os alunos têm de se manterem auxiliando os pais no trabalho que é desenvolvido nas propriedades rurais. Revelam, também, a importância dessa metodologia para a própria fixação dos jovens do campo, sem prejuízo da sua formação escolar.

Outra percepção que merece ser destacada é a de que a Pedagogia da Alternância tem sucesso ao contribuir para que o jovem estudante não perca nunca o vínculo natural com a própria família e com a atividade rural, ao mesmo tempo. Os depoimentos a seguir deixam claro isso:

"Com a Pedagogia da Alternância, nós jovens não precisamos deixar o 'campo' para estudar e assim não perdemos o vínculo com o rural" (E19).

"A Pedagogia da Alternância 'ajuda a não quebrar o vínculo que temos com o rural e com a propriedade. E levamos o conhecimento que temos na escola para a comunidade ou propriedade'" (E23).

O que também se percebe através desses depoimentos é a importância da Pedagogia da Alternância para a fixação dos jovens no campo, com reflexos evidentes nos processos de sucessão familiar no meio rural. Isso pode trazer, como contribuição adicional, a diminuição da masculinização e um natural envelhecimento no campo sem que esses

jovens se vejam aliados dos recursos que envolvem os processos desenvolvimentistas proporcionados pela vida escolar.

Outros aspectos positivos salientados pelas percepções foram a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no tempo escola em suas próprias propriedades, o tempo de convivência em coletivo e a prática constante do diálogo e o que a troca de experiências entre cada um incorpora às vivências dos demais, dentre outros aspectos sociais que só a interação permanente é capaz de proporcionar.

Por outro lado, a aplicação prática desse método pedagógico ainda necessita de alguns aperfeiçoamentos para que se torne, na prática, de melhor absorção pelos estudantes, como se percebe na manifestação de E1, segundo o qual: *"Nem tudo é um mar de rosas, então, a dificuldade de aplicação é pelo deslocamento que para alguns da turma acaba sendo demorado e caro demais"*.

De fato, algumas dificuldades e/ou pontos negativos foram relatados pelos educandos no que diz respeito à aplicação da Pedagogia da Alternância. A percepção de E1 é corroborada por outros educandos:

"A principal dificuldade é o deslocamento. A falta de ônibus [de linha] acaba atrapalhando no serviço do meu pai que tem que me trazer na escola" (E6).

"A dificuldade é o deslocamento por causa da distância" (E16).

"As dificuldades principais é o deslocamento até a escola que oferece a Pedagogia da Alternância. Pelo fato de não ter muitas escolas que ofereçam esse tipo de ensino" (E28).

Em sentido contrário, entretanto, a aceitação da metodologia ganha reforço para outros educandos, para os quais ela não apresenta pontos negativos ou dificuldades mesmo no que se refere aos problemas de deslocamento entre a propriedade e a escola apontados por alguns, como segue:

"Mas acho que dificuldade não tem, aqui pelo menos não" (E13).

"No meu ver não tenho pontos negativos" (E29).

"Não vejo nenhuma dificuldade" (E19).

"De dificuldades acho que não tem nenhuma, fácil de se deslocar" (E10).

No que diz respeito às expectativas para o futuro, a grande maioria dos jovens que vive a experiência expressou significativa aprovação do uso da metodologia de forma que, no seu entender, ela deveria ser estendida a outras escolas. A principal razão dessa aprovação está demonstrada pelo atingimento de seu objetivo claramente compreendido pelos jovens de que seu grande mérito está em que, concretamente, os jovens do mundo rural estão podendo estudar sem precisar abandonar o campo. Observa-se a seguir:

"As expectativas é que tenha em outras escolas a Pedagogia da Alternância, pois tem muitos jovens saindo de suas propriedades para estudar na cidade" (E15).

"Que todas as escolas possam usar esse tipo de metodologia" (E11).

"No futuro deveria sim ter mais escolas com alternados, por conta desse pessoal do rural, ajuda bastante para se manter no rural. Eu mesmo sou exemplo disso" (E30).

A percepção de alguns educandos vai além quando mostram expectativas de que no futuro haja mais reconhecimento e até incentivos governamentais para as escolas que adotem essa metodologia. Os trechos a seguir corroboram isso:

"Que ajudem mais as escolas com esses estilos, que sejam mais ajudadas porque é um ensino muito diferenciado" (E21).

"Talvez alguma parceria somente para ao menos rachar os gastos dos estudantes que moram mais longe da escola" (E7).

Esses depoimentos também reconheceram alguns dos desafios que já eram enfrentados pela EFASUL desde e durante o processo de construção da escola e que permanecem até os dias atuais. De acordo com Peter (2018, p. 92), "uma das grandes lacunas refere-se à autonomia financeira. Neste sentido, foram realizadas visitas e conversas com grande parte das gestões municipais dos municípios do Território, empresas e entidades da agricultura familiar na busca de apoios institucionais".

E ficou nítido na pesquisa que, apesar de terem sido destacados vários aspectos positivos sobre a Pedagogia da Alternância, ela mereceu várias sugestões dos questionados com vistas ao aperfeiçoamento prático da metodologia. Algumas sugestões tiveram forte relação com alguns dos problemas que já tinham sido apontados por alguns alternados no que diz respeito à aplicação prática da Pedagogia da Alternância, como, por exemplo, a dificuldade de suporte financeiro para o deslocamento entre a propriedade e a escola, que é enfrentada regularmente por alguns, e, ainda, segundo eles, a necessidade de que fosse instituído um auxílio financeiro que custeasse o transporte dos mais carentes para a ida e volta da escola. Os trechos a seguir reforçam isso:

"Um dos pontos a serem melhorados é a questão do transporte, mas de resto, em relação à pedagogia em si, não há o que melhorar" (E14).

"Bolsa para ajudar os estudantes com o deslocamento, temos colegas que trabalham a semana toda para conseguir o dinheiro da passagem para conseguir vir estudar" (E5).

Outras sugestões dizem respeito às mudanças nos intervalos entre o tempo escola e o tempo comunidade, assim como alterações tanto na duração do tempo comunidade quanto na quantidade de atividades desenvolvidas nesse período. Conforme se observa a seguir:

"Apenas a expansão do tempo comunidade para poder desenvolver mais as nossas próprias pesquisas" (E12).

"Acho que talvez na nossa escola, estudar de 15 em 15 dias, que aí teríamos mais tempo de fazer as atividades em casa" (E13).

"Poderiam ter menos conteúdos para o tempo comunidade, e assim conseguiríamos fazer melhor as 'poucas' atividades" (E3).

Uma percepção que merece ser destacada se refere ao fato de que devem ser levadas em consideração as particularidades de cada família. Nesse sentido: *"Saber que nem*

todas as famílias desenvolvem as mesmas experiências e saberes, então o tempo será diferente" (E2).

Esse conjunto de percepções dos próprios beneficiários da Pedagogia da Alternância desvendaram a diversidade de realidades vivenciais entre os jovens que passam essa experiência. Todos esses jovens são oriundos da agricultura familiar. Para Payés e Silveira (1997), a agricultura familiar tem uma racionalidade econômica que lhe é própria, singular, o que faz com que essa categoria sofra transformações nas suas próprias estratégias de vida de forma a permanecer na sociedade.

Então, se a própria agricultura familiar tem suas especificidades que não podem ser menosprezadas, evidentemente, cada família na qual o estudante está inserido é um universo diferente que deve ser levado em consideração na hora da aplicação da Pedagogia da Alternância.

A seguir, a próxima categoria de análise desvelou as percepções dos alternados sobre a validação do tempo comunidade em sua formação.

4.3.2 Validação do tempo comunidade na formação do estudante

Esta categoria refletiu sobre as percepções dos educandos sobre a validação do tempo comunidade na formação dos alunos, cuja normatização se deu através do Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006. O que os alternados pensam sobre o reconhecimento desse tempo na hora da certificação, dificuldades encontradas, dentre outros aspectos, foram identificados.

De um modo geral, as percepções sobre o reconhecimento desse tempo e sobre o fato de serem suficientes as atividades desenvolvidas no tempo comunidade foram positivas, conforme se observa a seguir:

"Na minha opinião é bom, isso deixa o aluno 'um pouco mais livre' mas com a responsabilidade" (E27).

"Sobre as horas tá bom, ótimo, dá pra fazer prática e ainda resolver as atividades propostas para casa" (E8).

"O reconhecimento das atividades feitas em casa é bom porque ajuda o jovem a ter responsabilidade" (E29).

Por outro lado, apesar de alguns alternados terem mencionado que o reconhecimento do tempo comunidade na hora da certificação é algo positivo, que ajuda os jovens a terem responsabilidades, outros educandos reconheceram a falta de concentração e até engajamento mais responsável como um obstáculo em si mesmos na realização das atividades destinadas ao tempo comunidade: *"A falta de responsabilidade faz com que eu não faça as atividades" (E22); "Acho que é muito bom essas atividades para o caso, às vezes o que atrapalha é a falta de concentração e de tempo para a elaboração das mesmas" (E23).*

A questão do aproveitamento e equilíbrio do tempo entre as atividades que foram passadas no tempo escola (que deverão ser realizadas no tempo comunidade) e as atividades próprias do tempo comunidade, isto é, típicas da propriedade, também foi mencionada por outros alternados como um problema:

"Acho que o acúmulo de muita atividade para o tempo comunidade pode causar cansaço no estudante por causa das tarefas que tem que fazer dia a dia" (E26).

"Acho que é o tempo, às vezes pode ser pouco, por razão das atividades de trabalho que tem que fazer em casa" (E13).

"[...] dependendo da realidade do aluno, às vezes acaba sendo muita atividade para fazer em casa, muitos trabalham a semana toda e precisa de tempo para desenvolver as atividades propostas" (E5).

Essas percepções demonstram as dificuldades enfrentadas por algumas famílias quando querem o seu enquadramento na Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006, que impõe que para ser considerado agricultor ou empreendedor familiar deve predominar, nas atividades econômicas de seu estabelecimento ou empreendimento¹⁸, a mão de obra da própria família. Essa definição da lei exige esse enquadramento das famílias para a utilização das linhas de crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e de outros programas governamentais, o que acaba determinando que muitos jovens dediquem muito tempo ao trabalho na propriedade, com um certo prejuízo para a realização das atividades do tempo comunidade nos prazos estipulados.

No que diz respeito às eventuais melhorias no aperfeiçoamento do tempo destinado às atividades comunitárias, a maior parte dos alunos respondeu que como essa é suficiente, que nada precisa ser modificado. Observa-se a seguir:

"Acho que de melhorias não tem muito porque eu consigo fazer em tempo" (E10).

"Acho que dá bem os horários, pois ficamos uma semana junto à família e a outra não, e para mim isso é muito importante, pois consigo ajudar em casa e continuar estudando" (E15).

Contudo, em sentido contrário, para E12, o tempo comunidade não é suficiente, isto é, deve haver a *"extensão desse tempo"*. Para finalizar, o depoimento a seguir difere dos demais, quando sugere o aumento das atividades do tempo comunidade: *"Eu penso que devíamos ter mais tarefa de comunidade para passar o aprendizado da escola para casa, pra propriedade. Eu quero me formar em agroecologia e fazer isso acontecer na minha propriedade" (E25).*

Essas visões acerca do tempo comunidade evidenciam que a validação do mesmo na formação do estudante é vista pela grande maioria dos alunos com bons olhos. Entrementes, novamente se constata a diversidade, a heterogeneidade e as especificidades que compõem a agricultura familiar e, talvez, devem ser levadas em consideração tais

¹⁸ Isso significa que na agricultura familiar também é permitido o trabalho assalariado eventual, de acordo com as exigências sazonais da atividade agropecuária, podendo manter empregados permanentes em número menor ou igual ao número de pessoas da família ocupadas com o empreendimento familiar.

condições quando da aplicação da Pedagogia da Alternância. O que está bom para um alternado não necessariamente estará bom para o colega ao lado e vice-versa.

Na sequência, procede-se à análise das percepções dos educadores.

4.3 Percepções dos educadores

4.3.1 Alternância pedagógica

Esta categoria de análise versou sobre as visões dos participantes da pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância. Aspectos gerais, pontos negativos e dificuldades na aplicação da metodologia, contribuições dessa pedagogia para o desenvolvimento rural sustentável e fixação dos jovens no campo, expectativas para o futuro, bem como sugestões para o aperfeiçoamento da Pedagogia da Alternância foram desvendados.

Em termos gerais, todos os participantes da pesquisa salientaram a contribuição da alternância para uma melhor articulação entre a teoria que é aprendida na escola, no tempo comunidade e a prática, além dos saberes praticados pelas famílias no tempo comunidade. Nesse sentido:

"Acredito que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino-aprendizagem bastante eficiente para a articulação dos conhecimentos historicamente acumulados pelas famílias que residem no campo e os conhecimentos técnico-acadêmicos reproduzidos no espaço escolar" (P4).

Essa percepção deixa patente a necessária ligação que sempre deve haver entre a teoria e a prática, mas, principalmente, o elo necessário entre o conhecimento acadêmico e os saberes dos agricultores. Isso significa que o saber do educador não pode mais ser considerado como o único saber dominante e que é aceito como válido.

Outro aspecto positivo salientado diz respeito às contribuições da Pedagogia da Alternância para a manutenção dos jovens no meio rural, conforme observa-se a seguir:

"Acredito que faz eles se sentirem pertencentes ao local onde estão inseridos e possibilita que eles continuem no meio rural, pois conseguem na semana que estão em casa ajudar seus pais nas atividades da propriedade" (P3).

Já a percepção a seguir é um indicativo de que a Pedagogia da Alternância não só pode contribuir para a fixação dos jovens no campo, como também para o desenvolvimento rural sustentável:

"Dentro do curso técnico em agroecologia contribui muito, pois os alunos aprendem novas formas de produzir (quem cultivava de forma convencional) e logo já tem a curiosidade de aplicar este novo modo de cultivo, controle biológico, adubos orgânicos, consórcio de plantas... aprendem que no campo não precisam viver só da agricultura, que existe muito mais formas para viver de forma sustentável, com conforto e qualidade de vida. Diferente do que encontrariam na cidade." (P1).

Esses testemunhos adquirem maior relevância ao se considerar que alguns educandos já haviam mencionado que a Pedagogia da Alternância poderia fortemente contribuir para a fixação dos jovens no campo.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas na aplicação da Pedagogia da Alternância, mais uma vez há convergência de pontos de vista no sentido de que o deslocamento até a EFASUL é uma das maiores dificuldades encontradas. O depoimento a seguir evidencia isso: *"A falta de apoio das prefeituras no transporte dos estudantes para a escola e da escola para suas casas"* (P1).

Já as percepções a seguir relataram outros problemas, como as dificuldades financeiras e socioeconômicas enfrentadas por algumas famílias:

"Acredito que as dificuldades financeiras, de locomoção, transporte, entre outros fatores" (P3).

"As dificuldades estão relacionadas às questões socioeconômicas das famílias, distância e custos de deslocamento dos/das estudantes" (P2).

No atinente às perspectivas futuras, uma expectativa que já foi mencionada por alguns alternados, de que a metodologia seja aplicada em outras instituições, foi exteriorizada também pelos educadores. Nesse sentido:

"Uma vez sanado o problema do deslocamento dos estudantes, acredito que este modelo tende a crescer no meio rural, pois é uma forma de manter os jovens na propriedade ajudando suas famílias, o que tende a facilitar também o processo de sucessão rural" (P1).

Esse depoimento evidencia a convergência de percepções entre o educador e alguns alternados de que em um futuro haja um maior reconhecimento e políticas públicas, de forma que essa metodologia possa ser ampliada e difundida em outras instituições de ensino.

E, da mesma forma que ocorreu com os estudantes, foram dadas algumas sugestões para um aperfeiçoamento da metodologia, principalmente no que diz respeito à criação de políticas públicas. A seguir isso é demonstrado:

"Acredito que poderíamos criar, enquanto política pública, algum tipo de Assistência Estudantil para estudantes vinculados à Escolas que atuam com a Pedagogia da Alternância, de modo a viabilizar o deslocamento do estudante até a escola e a sua permanência na instituição. Além disso, políticas públicas específicas de incentivo às Escolas do Campo que atuam com a Pedagogia da Alternância, voltadas à manutenção de sua estrutura física e de pessoal docente e técnico-administrativo" (P4).

Não só as expectativas, assim como as sugestões dadas pelos educadores para o aperfeiçoamento da metodologia reforçam o que foi dito inicialmente: que a educação do campo necessita de maior atenção do Poder Público, dado que apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ter disposto sobre a organização da educação básica em grupos não

seriados e por alternância, a Pedagogia da Alternância não foi formalmente definida nessa legislação e ainda há muito o que fazer.

Pode-se constatar que é consenso entre alguns educandos e educadores o fato de que a Pedagogia da Alternância contribui e até incentiva que o jovem permaneça no campo e não busque alternativas na zona urbana.

A seguir, a próxima categoria de análise desvelou as percepções dos educadores sobre a validação do tempo comunidade na formação dos alternados.

4.3.2 Validação do tempo comunidade na formação do estudante

Esta categoria refletiu sobre as percepções dos educadores sobre a validação do tempo comunidade na formação dos alunos, cuja normatização, conforme já referido, se deu através do Parecer CNE/CEB n.º 1, de 2 de fevereiro de 2006. O que aqueles que estão de fora do processo pensam sobre o reconhecimento desse tempo na hora da certificação, dificuldades encontradas, dentre outros aspectos, foram salientados.

No que diz respeito ao reconhecimento desse tempo, P2 revelou que: *“os tempos para as atividades durante a semana na comunidade são administrados pelos/as estudantes, de modo que seja possível contribuir nas tarefas da família e comunidade articulando os conhecimentos desenvolvidos na escola”*.

Essa percepção evidencia a importância do reconhecimento desse tempo e a necessidade que os alunos têm de se organizar e de ter responsabilidades para que possam conciliar as atividades que normalmente são desenvolvidas em suas propriedades com as atividades que são passadas pela escola e que deverão ser realizadas no tempo comunidade.

O que se pode constatar nas percepções dos educandos e educadores sobre a validação do tempo comunidade para a formação do estudante é a repetição de percepções, no sentido de que é preciso que os alunos se sintam mais responsáveis pelos resultados positivos que são esperados da aplicação da metodologia e saibam administrar melhor o tempo destinado às atividades comunitárias, de modo que possam, ao mesmo tempo, realizar as atividades propostas e continuar a ajudar suas famílias na propriedade.

O simples registro e avaliação das percepções poderia levar à compreensão de que a metodologia da alternância se realiza em si mesma com a sua realidade conceitual atingida pela simples aplicação das práticas rotineiras de alternância de atividades entre a propriedade rural e a escola. Na verdade, as percepções apresentadas neste trabalho comprovam que os objetivos de longo prazo que fazem parte da proposta teórica da alternância demonstram-se, na sua aplicação concreta no modelo estudado, fundamentais para que os estudantes acrescentem na sua formação todo um conjunto de experiências

novas que somente a vida na propriedade ou as experiências escolares isoladamente não conseguiriam.

5. Considerações finais

Esta pesquisa teve como principal objetivo verificar quais as percepções dos educandos e educadores sobre a Pedagogia da Alternância, bem como sobre o reconhecimento do tempo comunidade na hora da certificação dos alunos. Trata-se de uma temática que é extremamente cara para as pessoas que vivem no e do rural.

A análise de conteúdo dos questionários aplicados teve como finalidade desvendar e analisar as percepções dos participantes de forma que se pudesse evidenciar os sentidos que se encontram em um segundo plano e que não são visíveis em uma primeira análise, ou seja, daquilo que está implícito ou oculto no discurso dos mesmos.

No que se refere à Pedagogia da Alternância, as percepções deixaram patente que a metodologia é extremamente válida. Vários aspectos positivos foram salientados. Entrementes, também foram mencionados aspectos negativos e sugestões dadas no sentido de aperfeiçoamento da mesma. E no que diz respeito à validação do tempo comunidade na formação do estudante, também foram salientados aspectos positivos, dificuldades encontradas por algumas famílias, aspectos negativos e sugestões de melhorias atinentes ao reconhecimento do tempo destinado às atividades comunitárias.

Entretanto, acredita-se que ainda não exista um real alcance do que significa o fato de serem considerados como dias e horas letivos as atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno, haja vista que algumas percepções evidenciaram dificuldade de compreensão do que estava sendo perguntado e algumas perguntas não foram sequer respondidas por parte das pessoas que participaram da pesquisa.

Por outro lado, ainda é cedo para dizer se a utilização dessa metodologia efetivamente irá contribuir para a diminuição do êxodo rural e a masculinização¹⁹ do campo e, conseqüentemente, ter reflexos na sucessão hereditária no meio rural. Não basta que haja adaptação, mas sim adequação à realidade de cada estudante e de sua família de modo que nos processos educativos sempre sejam levadas em consideração a heterogeneidade, as especificidades, o universo cultural e seus signos sociais e até as identidades da população que vive no mundo rural.

Espera-se que a realização deste estudo contribua para pesquisas futuras, servindo até de subsídio para que sejam feitos mais investimentos e que sejam concretizadas as

¹⁹ Um dado que deve ser destacado e que evidencia a masculinização ainda existente no mundo rural é que, do total de alternados que participaram da pesquisa, 20 eram homens e apenas 10 eram mulheres.

expectativas de políticas públicas específicas para as escolas que adotarem a metodologia da Pedagogia da Alternância, de forma que direito universal à educação seja efetivamente concretizado e não meramente adaptado, mas sim adequado à realidade de cada estudante que vive no meio rural.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Presidente veta projeto de lei que prevê pedagogia da alternância para jovens do campo. **Câmara dos Deputados**, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889613-presidente-veta-projeto-de-lei-que-preve-pedagogia-da-alternancia-para-jovens-do-campo>. Acesso em: 10 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Retrato falado da alternância**: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: Ministério da Ciência e Tecnologia, CEETEPS, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 11.326, de 24 de julho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. **Rev. Bras. Estudos Pop.**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 45-65, 1998.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva**, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. 126f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FERRARI, D. L.; ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M. S.; MELLO, M. A. de; TESTA, V. M. Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir? **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 237-271, 2004. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/download/251/247>. Acesso em: 16 ago. 2022.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

IBGE. Censo de 2010. **IBGE**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

MONTEIRO, M. A. (org.) **Retrato falado da alternância**: sustentando o desenvolvimento rural através da educação. São Paulo: CEETEPS, 2000.

MOTA, C. R. **A cooperação e a solidariedade no contexto da escola família agrícola da região sul (Efasul)**: uma estratégia formativa para as/os jovens do campo. 2021. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2021.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 ago. 2022.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

PAYÉS, M. A. M.; SILVEIRA, M. A. **A racionalidade econômica do empresário familiar**. Jaguariúna: EMBRAPA-CNPMA, 1997.

PETER, D. S. **Escola família agrícola da região sul: educação ambiental na transformação da realidade socioambiental do campo**. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2018.

PIRES, A. M. M. da M. A educação do campo. Um processo democrático de construção? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 413-424, jul./dez. 2013.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias. Viçosa: Editora UFV, 2003.

SOBREIRA, M. F. C.; SILVA, L. H. da. Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 212-227, 2014.

Nino & Jorge

Percepções de estudantes e educadores da Efasul sobre a Pedagogia da Alternância e a efetividade do parecer CNE/CEB n.º 1/2006 na validação do tempo comunidade como tempo de formação do estudante

TROIAN, A.; BREITENBACH, R. Jovens e juventudes em estudos rurais do Brasil. **Interações**, v. 19, n. 4, p. 789-802, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/inter.v19i4.1768>. Acesso em: 6 jul. 2023.