

## PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Rogério Omar Caliari<sup>1</sup>  
Edgard Alencar<sup>2</sup>  
Robson Amâncio<sup>3</sup>

**RESUMO** – Este trabalho teve por objetivo estudar as contribuições das práticas alternativas educacionais rurais no processo de construção do desenvolvimento local. Nesse contexto, o estudo buscou compreender as manifestações de desenvolvimento local expressas na Comunidade do Giral, ES e sua relação com a incorporação do conhecimento, por meio da educação rural. Assim sendo, sublinham-se as variáveis relacionadas às práticas pedagógicas que adota a Pedagogia da Alternância, seu papel na construção do desenvolvimento local, sua prática na revalorização multicultural rural e seu desempenho na atuação transformadora do sujeito como agente de sua história. Para a obtenção das informações, foram utilizadas técnicas de pesquisa qualitativa, por entendê-la como a mais adequada para identificar as dimensões de desenvolvimento local e sua relativização com a educação rural. Observou-se que as práticas educativas atuantes na comunidade, por adotar um modelo pedagógico alternativo, expresso pela Pedagogia da Alternância, oportunizam às famílias uma flexibilidade de contraposição às necessidades por elas enfrentadas. Nesse contexto de mudanças que atravessa o cotidiano rural, a educação passa a constituir um fator de dimensões fundamentais para que se processem e consolidem as mudanças no relacionamento com essa nova realidade emergente que envolve a agricultura familiar. Pôde-se concluir que uma educação rural transformadora colabora para a geração da capacidade do educando de interagir e transformar sua realidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento local, pedagogia da alternância, participação popular, educação rural.

### ALTERNANCE PEDAGOGY AND LOCAL DEVELOPMENT

**ABSTRACT** – This work aimed at studying the contributions from the alternative rural educational practices in the process of construction of local development. In this context the study sought to understanding the manifestations of local development expressed in Comunidade do Giral-ES (Giral Community) and its relationship with the incorporation of knowledge by means of rural education. So, the variables related with the pedagogical practices which adopt the Alternance Pedagogy, its role in the building of the local development, its practice in the rural multicultural revalorization and its performance in the transforming performance of the subject as an agent of his own history. For the obtainance of information qualitative research techniques were used, for we see it as the most adequate in identifying the dimensions of local development and its relativization with rural education. It was verified that the educative practices acting in the community, for adopting an alternative pedagogic model expressed by the Alternance Pedagogy, provide the families with the opportunity of contraposition to the needs they face. In this context of changes which rural daily life is undergoing education becomes a factor of fundamental dimensions in the proceeding and consolidating of changes in the relationship with that new emerging reality, which involves family agriculture. One may conclude that a transforming rural education collaborates with the generation of capacity in the student so he will interact and transform his reality.

Key words: Local development, alternance pedagogy, popular participation, rural education.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar as contribuições da Pedagogia da Alternância na elaboração de novas dimensões de desenvolvimento local.

As profundas transformações em marcha no mundo rural, gerando variadas formas de inserção do setor produtivo agrícola aos novos padrões de produção e consumo, clarificam os argumentos da necessidade de se conhecer este novo panorama que se apresenta no cenário rural. Essas transformações trazem consigo o discurso

---

<sup>1</sup> MS., Prof. da Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES – rcaliari@hotmail.com

<sup>2</sup> Dr., Prof. do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras – ealencar@ufla.br

<sup>3</sup> Dr., Prof. do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras – ramancio@ufla.br

do desenvolvimento e da articulação com o “novo”. Uma das vertentes de pesquisa que tem buscado compreender todas essas transformações passa pela educação rural. Ressalte-se que trata-se de uma educação rural que não só percorra os caminhos e descaminhos do universo escolar, mas também todo o percurso para a elaboração de condicionantes imprescindíveis para a gênese dos instrumentos indispensáveis ao processo de desenvolvimento local.

A existência de práticas pedagógicas alternativas no universo rural justifica os estudos avaliativos do papel das mesmas na construção de importantes elementos da qualidade de vida das populações rurais. Trata-se de um instrumento a serviço dos objetivos perseguidos por outras ações que buscam o desenvolvimento local nos setores da organização comunitária, valorização do saber rural, saúde, produção, beneficiamento e comercialização agropecuária.

Desenvolvimento local é aqui compreendido sob a lógica da participação e mobilização popular. É a base de conversão de propostas em práticas efetivas, preponderando o fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos e sendo capaz de gerar dimensões de mudanças sociais, crescimento econômico, preservação cultural e ambiental e possibilitando transformações:

- intelectuais - que traduzam e valorizem o saber e a realidade do sujeito e de seu coletivo;
- produtivas - com a adoção de práticas sustentáveis e que ressaltem o saber gerado com base em sua realidade produtiva;
- conscientizadoras - das potencialidades do mundo rural e do seu coletivo bem como impulsionadoras de seus níveis participativos e organizacionais.

## **2 DIALOGICIDADE ENTRE EDUCAÇÃO RURAL E AÇÃO TRANSFORMADORA**

Por constituir-se num espaço de referência no mundo rural, a educação alternativa, estabelecendo uma relação dialética com a comunidade, constitui peça fundamental na transformação das perspectivas do educando como agente da história. Compreender a educação, seja ela rural ou urbana, como sustentáculo de uma ação transformadora é o que propõe a teoria Freiriana.

Direcionando os argumentos para uma prática educacional transformadora, torna-se imperativo citar Freire (1981), quando insiste em uma educação que gere na pessoa um debate conscientizado de sua realidade, propiciando a

criticidade necessária para alterá-la se preciso. “*Só podíamos compreender uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade*” (Freire, 1981:90).

O ato de transformar-se e de transformar sua realidade é tarefa do sujeito. Essa confrontação tem sua gênese em um espaço que lhe proporcione momentos de reflexão e conscientização de seu papel neste movimento de transformações. Este espaço consolida-se por uma educação comprometida com a sua realidade de inserção, facilitando o momento da fertilidade da transformação e não da reprodução.

Uma educação transformadora eleva a capacidade do sujeito de se expandir crítica e historicamente, preparando-o para uma participação mais efetiva na comunidade. Abandona-se, assim, uma concepção de educação “bancária”, que serve à dominação, à perpetuação do “*status quo*” e que nega a dialogicidade, em favor da adoção de uma concepção educacional problematizadora, que leve à libertação e apóia-se no diálogo entre educador-educando. Estabelece-se, assim, uma prática de liberdade de se conhecer, de preservar seus valores culturais e do seu saber, que consolida-se mediatizada pelo meio, pois, “*quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo*” (Freire, 1979:80).

Por tudo o que representa e pelo seu envolvimento na mentalidade coletiva, a educação rural pode ser apresentada sob duas formas de atuação.

### **2.1 Educação rural como ação deformadora**

No primeiro momento, denomina-se a atuação da educação rural como “ação deformadora”, que tem por eixo norteador a desvalorização da cultura e valores locais e uma supervalorização da cultura e valores exógenos; privilegiando uma educação de massa, sustentada por valores do mundo produtivo urbano. O mundo do trabalho está direcionado para o “mental” e o “ser” produtivo da cidade. A indução da juventude rural para essa realidade se concretiza na prática educacional que lhe oferece a grande chance ilusória de serem qualificados e absorvidos no setor produtivo urbano.

Partindo-se de uma análise apressada e de dúbias intenções, os caminhos que se apresentam para o jovem do campo é o mundo

“progressista” ou “avançado”; expressões claras da tendência de privilegiar o novo, o desenvolvimento, o ousado e as sociedades tecnológicas. Quando se observa o cenário rural presenciam-se dois mundos: um em busca contínua de tecnologias, do novo nos aspectos ligados à produção e à satisfação pessoal, reproduzindo o modo de vida urbano e outro, que continua na prática diária, tendo as tecnologias em diversas oportunidades distantes de seu alcance.

As divergências em relação ao tipo de educação rural existente nas variadas práticas espalhadas pelo Brasil evidenciam os esforços de utilização do ensino determinando o projeto de expansão e de supremacia das elites sobre o mundo rural, detentor de expressiva parcela populacional e sustentáculo de parte considerável da economia nacional. A estratégia consiste na manutenção do controle dos descontentamentos e conflitos originados no modelo de desenvolvimento excludente.

*“A escola que hoje temos atualmente instalada em zonas rurais não é nem rural e nem urbana, isto é, ela é uma instituição relativamente postiça e implantada, freqüentada por crianças de origem e criação rural, e manejada por professores de formação, origem e residência urbana, lidando com um conteúdo estranho à cultura e vida rural, voltado clara ou veladamente para valores e exigências da vida urbana”* (Marques e Guenther, 1998:53).

Disponibilizando para os alunos um conhecimento oriundo de um ensino de conteúdos fragmentados e distantes da realidade dos mesmos e de suas famílias, pode-se constatar que *“hoje o que freqüentemente se encontra nos sistemas de educação rural são frotas de veículos, indo e vindo da cidade para as comunidades rurais, fazendo exatamente o contrário do que a boa pedagogia aconselharia, ou seja, levando professores da cidade para passar o dia na ‘roça’, e trazendo alunos da ‘roça’ para passar o dia na cidade”* (Marques e Guenther, 1998:54).

Ao interferir em todas as áreas da vida humana, principalmente pela ação dos conteúdos ensinados, a “ação deformadora” provoca um impacto bastante negativo junto às culturas específicas, desfigurando-as. Esse efeito de descaracterização ético-cultural dos rurícolas, ao lhe impor novos valores e costumes, ao lado da dominação econômica das cidades sobre o campo, apresenta-se como uma forma de “desenraizamento”. Esse fenômeno se torna mais violento quando a educação permanece estranha ao território de que se apoderou, manifestando-se como

uma doença quase mortal para as populações submetidas.

A integração do coletivo é obtida via valorização do que se apresenta como atual e onde a formação dos recursos humanos está determinada pelos princípios das necessidades urbanas. Fica evidente também, na análise do discurso da “ação deformadora”, que os processos de incorporação de novos conceitos produtivos são estimulados por um mercado essencialmente monoculturista, evidenciando o “descompromisso” para uma produção diversificada e sustentável.

Hierarquização do conhecimento enfatiza, em ordem de importância, as atividades de cunho científico, desvinculadas da realidade local e relega a um nível inferior as que se concentram no conhecimento aplicado no cotidiano, desconsiderando o saber que já existe. Privilegia o diálogo com o que “chega”, desvalorizando o diálogo com o que já compõe a realidade.

A dominação crescente do consumo é resultante da reprodução de um discurso que privilegia a aquisição de produtos acima das necessidades e da manutenção de conteúdos que enfatiza a lógica consumista urbana. Quanto mais se consome, mais se está incorporado às regras de uma mentalidade consumista. A ação da “educação deformadora” é de estimular a substituição de valores de consumo, marcados pela utilização do que se adquire, por produtos que demonstram sua utilidade temporária. Seus conteúdos insistem em valorizar o mercado e o moderno. A prática da substituição contínua cria no(a) jovem uma submissão a essa necessidade, favorecendo uma unilateral dependência do rural em relação ao urbano. Essa mentalidade consumista é reproduzida no cotidiano escolar mediante os esforços para a introdução de um novo modo de vida pautado na publicidade.

A construção de um estereótipo rural, nos moldes do “Jeca Tatu”<sup>4</sup>, está reproduzindo um discurso de uma época de transição entre a denominada modernização das relações de produção e a formação de um mercado de trabalho capitalista, em uma realidade agrícola que apresentava índices reduzidos de tecnologia e competitividade para os padrões da época. Esse discurso da segunda década do século XX perma-

---

<sup>4</sup> O personagem de Monteiro Lobato, criado em duas publicações de 1914 no jornal *Estado de São Paulo*, com os títulos de “Velha Praga” e “Urupês”, identificava o homem do campo com os sintomas de atraso econômico, político e mental e que, diante da nova realidade que se formava deveria necessitar ser incorporado a esse contexto.

nece enraizado na simulação de uma prática Educacional que insiste em mostrar que preguiça, fatalismo, nomadismo, ignorância, rotina, passividade, submissão, ingenuidade, desnutrição, rusticidade e desambição fazem parte do cotidiano do homem do campo. A consolidação deste estereótipo, formado nos conceitos de uma mentalidade urbana, objetivava favorecer todo um modelo de desenvolvimento, que tinha no homem do campo o grande obstáculo a ser transposto. A resolução dessa situação de atraso fundamenta-se nos componentes ideológicos urbanos e será efetivada quando o mundo rural se integrar como consumidor da modernidade urbana (Martins, 1975).

Quanto à família rural, sua cristalização como forma biológica rígida, alheia às mudanças que perpassam o seu cotidiano, tem se mostrado inconsistente em suas argumentações. Sempre existiram diferenças de sentimentos, percepções e comportamentos entre seus membros. Mesmo neste emaranhado de relações discordantes, a família procura manter uma rede de afinidades naturais, determinadas pela necessária unidade funcional de existência, proporcionada pelo relacionamento familiar que se expressa no equilíbrio das diferenças, no compartilhamento de uma relação natural, na sensibilidade correspondente para com a necessidade alheia, mesmo com as diferenças circunstanciais. O discurso da “ação deformadora” minimiza os benefícios de um relacionamento construído nas divergências, que permite a geração de um entendimento das forças básicas relacionais familiares.

Outro desdobramento da “ação deformadora” proporcionado pela educação rural pode ser observado na perda da autonomia individual em face da interpretação fragmentada da realidade, por parte dos conteúdos. Estes conteúdos, afastados da temática rural, apresentam-se com uma abordagem identificada com valores nítida-mente urbanos e com uma concepção dividida, impedindo a identificação dos propósitos encobertos de sua atuação.

Como já foi dito anteriormente, essa ação educacional não se distancia dos paradigmas urbanos. A idealização da cidade, que inspira a maior parte de seu discurso, encontra na palavra “adaptação”, utilizada continuamente, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a prática pedagógica, nos termos de como é oferecida na cidade, às condições de vida do campo.

A “ação deformadora” consolida sua atuação sobrepondo o espaço histórico-cultural do receptor de sua lógica. Em outras palavras, “o invasor reduz os homens do espaço invadido a

*meros objetos de sua ação. (...) O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (...) persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da sua cultura invasora”* (Freire, 1983:41-42).

Os valores dominantes urbanos consideraram as crenças, o saber do campo, momentos de puro romantismo e saudosismo ou de momentos de lúcida depreciação, considerando ultrapassados seus valores e crenças. O modelo de educação deformadora quer impor a realidade rural os currículos da vida urbana. Saberes e valores urbanos são referendados, apoiados em uma lógica de rejeição aos existentes. Não reconhece as especificidades e movimentos constantes do mundo rural.

Em resumo, a “ação deformadora” da educação rural estabelece, no plano de relações entre cidade-campo, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o rurícola da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural, como referência no processo de constituição de identidades, desestruturando a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado na perspectiva de educação rural.

## **2.2 Educação rural como ação transformadora**

No segundo momento, denomina-se a atuação da educação rural guiada por uma “ação transformadora”. Nesse caso, educar passa a ser a forma de incorporação de toda a concepção holística do conhecimento da humanidade, integrando e relacionando as partes entre si e com o todo. A escola voltada para a realidade do educando, torna-se cúmplice do seu pleno desenvolvimento, levando-os a serem sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e justiça social. Conscientes para perceber como diferentes vozes podem ser constituídas em meio a relações sociais e capa-citados para acolher e criticar seus significados, suas histórias e suas experiências.

Transformar os alunos(as) em agentes críticos, questionadores de como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando para isso o diálogo e procurando tornar o conhecimento sig-

nificativo, crítico e emancipatório, tem se mostrado a tônica de uma educação comprometida com a transformação do mundo rural.

Essa “ação transformadora” encontra nos ideais da modernidade que vinculam memória, ação humana e razão na criação de uma sociedade mais justa, as justificativas para ser conservada e defendida. Se assim se constituir, a educação rural pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural. Mas, para isso, necessita conceber um desenho educacional contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade até os aspectos mais simples do cotidiano dos alunos(as).

Sua ação capacita os envolvidos a analisar seus distintos interesses e contradições na sociedade, articulando-se e desenvolvendo possibilidades emancipatórias em espaços específicos, procura privilegiar o aluno(a) *“como entidade coletiva, (...) na qualidade de sujeito deste processo de recriação da educação, como meio para assegurar a recriação da cultura mediante a apropriação do saber científico (...) e a reelaboração deste em função dos seus interesses (...), tendo como alicerce o seu saber social”* (Damasceno, 1993:72).

A ação do educador e da educação como “ação transformadora” ocorre mediante a conjugação de proposições que considerem a presença participante dos envolvidos como atores co-responsáveis por todo o processo de mudança. Esse processo passa pela decisão de mudança, como executar a mudança e o que será mudado (Brandão, 1986).

Uma prática educacional que se pode considerar efetivamente como uma “ação transformadora” propicia as condições para a construção da “pedagogia do compromisso”. Para isso busca formas e meios para envolver-se em momentos básicos de atuação, como o “compromisso com a solidariedade”, em que deve estar comprometida para a edificação de uma nação de cidadãos, compartilhando os ideais para a eliminação da exclusão social e a desigual distribuição da riqueza, da renda, do poder e do acesso ao conhecimento; o “compromisso com o desenvolvimento”, expresso pelo abandono tutorial da lógica do capital financeiro e incentivo ao envolvimento para a ampliação do potencial disponível nas pessoas; o “compromisso com a sustentabilidade”, assumindo-se como multiplicadora na busca um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis, mas que tenha uma concreta e atuante preocupação

com as gerações futuras; o “compromisso com a democracia” pautado no princípio da participação popular e a efetivação dos sistemas políticos amplamente representativos e notadamente plurais; o “compromisso com a intervenção social”, por meio do qual as políticas públicas estarão condicionadas às necessidades da população onde as mesmas estabelecerão as prioridades e formas de aplicação dos recursos disponibilizados para a realização dos programas (Benjamin et al., 1998).

Uma educação rural, assumindo-se transformadora, facilita ao jovem rural despertar sua consciência e adota um compromisso mais amplo. Indo além da recepção de conteúdos, torna-se cúmplice de mudança, co-participante de programas que contribuem efetivamente para a melhoria da vida nas comunidades.

O compromisso assumido por uma Educação rural transformadora com a cultura do povo do campo deve implicar no seu resgate, conservação e recriação. Tendo como eixos fundamentais: a “educação dos valores”, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país e do mundo inteiro; a “educação para a memória histórica”, no sentido de cada pessoa ou grupo perceber-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro; a “educação para a autonomia cultural” no sentido de o povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra e sua mística.

Uma escola transformadora é o local oportuno para o exercício do ato do ouvir e do ato de refletir sobre a realidade vivida pelo jovem rural. Por um lado, absorvedora da problematização formulada pelo jovem e, por outro, propulsora, mediante ato contínuo da reflexão, da ação refletida. O aluno, sujeito ativo desse processo, capta as indagações e problematizações advindas de sua realidade vivida em família e na comunidade. Transfere-as para a escola e, por um processo de explanação em comum, compara com as dos outros envolvidos, as analisa, as interpreta e as generaliza com o coletivo.

### 3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Na Pedagogia da Alternância, o saber prático obtido junto à família, na execução das tarefas e a teoria, obtida na escola durante a troca de experiências e absorção dos conteúdos ensinados, se fundem. Assim, podem auxiliar a aprofundar a compreensão do que ocorre no dia-a-dia, na

família e escola, e onde o conhecimento emerge, se amplia e se consolida, facilitando ao jovem alternar e valorizar aquilo que ele faz e sabe. É na vinculação do conhecimento escolar com a ambiência familiar que o jovem reflete sobre seu meio e elabora seus marcos de referência.

A Pedagogia da Alternância institui um relacionamento entre o meio em que vive o jovem-família-comunidade-escola. Por não constituírem instâncias antagônicas e excludentes, família e escola reinterpretam-se mutuamente na diversidade do conjunto das circunstâncias envolvidas. As interpretações das realidades familiares, comunitárias e escolares surgem dos questionamentos, das dúvidas quanto ao estabelecido. Em outras palavras, *“existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”* (Freire, 1979:92).

Retorna ao seu meio com sua problematização sistematizada pela coletividade escolar, apresentando as soluções para o problema inquirido na família ou comunidade. Pelo conhecimento científico incorporado ao seu saber já construído, reinterpreta sua realidade e elabora novas interrogações que, posteriormente, estarão sendo debatidas com o coletivo da escola. A cada nova “sessão”, ou encontro semanal, o aluno é realimentado com soluções que permitirão o surgimento de novos questionamentos.

A cada nova interrogação, suas inflexões e imagens do real são modificadas. Modifica-se também o entendimento do que constitui a explicação, a razão do que se buscava e como ela se relaciona com o que se vive.

Esse ir e vir sucessivo na elaboração do conhecimento torna a família, comunidade, monitor e alunos(as) cúmplices e participantes ativos desta prática educativa. Esses momentos de envolvimento estão resumidos no Quadro 1.

QUADRO 1 Etapas do relacionamento aluno(a)-escola-meio

Por meio da pesquisa sobre a realidade o educando <b>OBSERVA</b> seu meio de inserção.	Por meio da análise da realidade, comparações, generalizações e sínteses <b>REFLETE</b> a realidade no meio escolar.	Com o surgimento de novas interrogações e pesquisas <b>EXPERIMENTA E TRANSFORMA</b> seu meio de inserção.
--	--	---

Fonte: UNEFAB (2000)

Pode-se situar a experiência pesquisada tendo como base, a opinião dos pais que demonstram um profundo relacionamento entre a escola e a família no ato de compartilhar os compromissos com a educação dos jovens do meio rural.

*“É um processo aonde se trabalha uma semana com o aluno na escola e a outra semana, quando está no período da alternância, quando está em casa ele também está desenvolvendo suas atividades, seus conhecimentos. O trabalho que teve conhecimento durante a semana na escola, ele está desenvolvendo este trabalho com a família em casa. É por isso que a Pedagogia da Alternância tem esse papel muito importante para mim num desenvolvimento da educação como um todo, porque, na semana que ele está em casa desenvolvendo esse trabalho (ficha de pesquisa, caderno de acompanhamento), juntamente com a família, ele também está buscando subsídio com a família para levar, para a semana seguinte, para a escola, para junto colocar tudo na prática, aquilo que foi discutido com a família em cima desse conteúdo que a escola, os monitores e o educadores vão tirar lá, desenvolvendo o trabalho daquele período de você trabalhar com o aluno”* (Francisco Bonomo, pai de aluno e agricultor familiar)

Finalizando, a prática da Pedagogia da Alternância tem promovido o homem/mulher do campo dentro de sua própria cultura e realidade socioeconômica. Seu impacto foi observado nas unidades de produção pesquisadas no ponto de vista ambiental, organizacional e material. Contudo, seus reflexos mais contundentes podem ser sentidos na propagação de valores sociais includentes, emancipadores e libertadores de uma cultura de rejeição dos saberes e valores do meio rural. Contrária à proposta do desenraizamento, incentivada por um modo de pensar e agir urbanocentrista, caracteriza-se pelo conjunto de idéias e concepções que reafirmam a realidade vivida pelo jovem rurícola.

A Pedagogia da Alternância multiplica as condições favoráveis para que *“(...) através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais”* (Freire, 1979:108).

Compartilhando de objetivos similares, escola, família e jovens do meio rural encontram na Pedagogia da Alternância os esforços *“(...) de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite*

*reconhecer a interação de suas partes (...)*” (Freire, 1979:113).

Não se pode falar de desenvolvimento local sem reforçar o papel significativo da participação popular. A opção pelo seu fortalecimento torna-a a base das ações, por meio de mudanças expressivas em relação aos atores envolvidos. O objetivo principal assume novas características. A vantagem material passa a ser um resultado secundário, pois os níveis organizacionais efetivamente se estruturaram, objetivando novas ações significativas para a comunidade. Para que o envolvidos nos programas de desenvolvimento possam concretamente se beneficiar, devem ter poder; poder de gerenciar suas próprias atividades no ambiente de sua realidade. *“O povo deve participar não somente do trabalho físico envolvido no desenvolvimento econômico, mas também de seu planejamento e da determinação de suas prioridades”* (Nyerere, 1981:24).

Destacando a relevância da educação no processo de constituição de práticas participativas, Freire enfatiza que *“não a nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe proporcione condições de verdadeira participação”* (Freire, 1981b:93).

Ações de “educação participativa” nascidas da preocupação de estimular continuamente a interação entre os atores sociais envolvidos e sua realidade, são determinantes da conscientização dos sujeitos para romper com a “cultura do silêncio”, com sua domesticação e desumanização.

Sujeitos que interagem com seu grupo, que participam têm a possibilidade de se descobrirem integrantes de um contexto conflituoso. Quanto mais avança sua interação nesse contexto, mais concretamente descobre que esses conflitos podem ser transformados mediante sua ação nesse cenário. Essa interação consolida-se e gera os “requisitos de realização do próprio ser humano” (Souza, 1999:83).

A emergência de iniciativas de motivação, participação e organização da população mediante propostas, implementação e avaliação, colabora decisivamente no sucesso das estratégias de desenvolvimento local, deixando claro o grau de importância da atuação do coletivo em todas as etapas do processo. Decorrente de seu papel estratégico nos diversos estágios dos programas de desenvolvimento, a participação popular conquistou uma credibilidade indispensável para determinar ou não o sucesso dos mesmos.

#### **4 PARTICIPAÇÃO POPULAR E DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Avaliando-se participação como contribuição para o recebimento de benefícios, quantificação dos resultados e mensuração dos lucros, os resultados podem ser facilmente observados. No entanto, esta apreciação assume um caráter mais amplo e difícil de ser executado, quando se destacam os aspectos conceituais individuais e coletivos.

De maneira prática, a população exerce sua participação em projetos de desenvolvimento local em formas distintas do processo. Na participação autônoma, os atores sociais estão envolvidos diretamente. São consultados sobre as propostas, fornecem as informações indispensáveis e adequadas, criam estratégias para acolher a opinião do coletivo e estão motivados para um amplo envolvimento em cada etapa do processo. Na participação tutelada as propostas são adotadas sem um envolvimento dos atores sociais.

As ações participativas tuteladas proporcionam um ambiente favorável à expansão do envolvimento passivo das pessoas. Por consequência, repercutem no apoio às propostas que, em inúmeras situações, não atendem aos objetivos mais emergentes do coletivo. O direito de participar é concentrado pelo grupo hegemônico, à medida que seus interesses estiverem sendo contemplados. Mesmo em situações em que os programas apresentam uma aproximação das “necessidades sentidas” do grupo, são privilegiadas estratégias que normalmente tendem a beneficiar o grupo dominante. Assim, *“(...) as decisões tomadas promovem, portanto recriam, os lados de subordinação, uma gama de atividades que mais reproduzem do que modificam a estrutura de relacionamento (...) quando muito, promovem mudanças consentidas, direcionadas, controladas, reduzidas que reproduzem os relacionamentos de subalternidade”* (Jara, 1998:174-5).

Quanto às ações participativas autônomas, essas se caracterizam por estarem vinculadas à elaboração de estratégias que objetivam a redução da dimensão centralizadora das ações. Desse modo, culminam na redistribuição do poder local. Essas atitudes facilitam a inclusão do coletivo nas etapas de elaboração e execução dos programas. Nesse caso, reproduz uma legítima possibilidade de influenciar no processo decisório em assuntos de maior relevância para o grupo ou o individual, vinculada à organização social e ao fortalecimento dos mecanismos de representação.

A participação autônoma significa “acesso ao poder” ou “empoderamento”. É representada

pela “capacidade de as pessoas ganharem controle sobre suas próprias vidas, de fazer as coisas com capacidade, de decidir com liberdade de influenciar na tomada de decisões (...), expressar suas reivindicações, de descobrir alternativas relevantes, de legitimar suas decisões e de exercer controle social sobre a implementação e o impacto das políticas” (Jara, 1998:175-6).

É na ampliação das perspectivas da liberdade que se consolida a participação autônoma e onde as pessoas se descobrem e são vistas envolvidas na construção de seu próprio destino. Participando, abandonam as expectativas de se tornarem beneficiários passivos dos resultados dos programas de desenvolvimento “em uma abordagem

orientada para a liberdade, as liberdades participativas não podem deixar de ser centrais para a análise de políticas públicas” (Sen, 2000:134) com abrangência para os programas de desenvolvimento local. Reforçando o papel fundamental da participação popular, esse mesmo autor afirma que “desenvolver e fortalecer um sistema democrático é um componente essencial do processo de desenvolvimento” (Sen, 2000:185).

O Quadro 2 sintetiza as formas distintas de participação nos programas de desenvolvimento local com práticas participativas e práticas tuteladas na formulação e execução de estratégias de condução.

QUADRO 2 Formas distintas de participação popular em programas de desenvolvimento local

Características	Práticas autônomas	Práticas tuteladas
<b>Princípio</b>	Descentralizado	Inflexível/centralizado
<b>Planejamento</b>	Ênfase nas negociações	Ênfase nos controles/ persuadidos
<b>Meta</b>	Repensada a cada etapa	Determinada e imutável
<b>Processo</b>	Elaborado de forma democrática com incentivo à participação	Burocrático e sem estímulo à participação
<b>Instrumentos</b>	Incorporação de experiências e do conhecimento local	Pacotes pré-definidos e rejeição do conhecimento existente
<b>Método de decisão</b>	Simetria de interesses entre programa e atores sociais internos	Impositivo e conduzido. Atores decisórios são externos
<b>Implementação</b>	Propicia ações intersetoriais	Ações nitidamente setoriais
<b>Relação com o Estado</b>	Atitudes que fomentam o comprometimento e compartilhamento das ações propostas	Clientelismo, cultura paternalista e messiânica
<b>Relação com o poder local</b>	Parceria, colaboração e envolvimento	Excludente, fragmentado e contraditório
<b>Meio ambiente</b>	Ação educacional, conscientização e viabilidade local.	Ações de controle e restrições de caráter punitivo
<b>Relação com as diferenças</b>	Conciliável. Preocupação com as diferenças entre locais e regiões.	Inconciliável. Ausência da preocupação no trato com as diferenças entre locais e regiões
<b>Aspectos sociais</b>	Caráter principal	Caráter coadjuvante
<b>Preocupação</b>	Interação social e incentivo as decisões em conjunto	Isolamento social, decisões por grupos de interesse
<b>Diferenças do espaço natural</b>	Observadas	Não observadas
<b>Diferenças socioeconômicas</b>	Observadas	Não observadas
<b>Prioridade</b>	Problemas sociais e redução das desigualdades	Resultados econômicos e isenção na redução das desigualdades
<b>Resultado</b>	Benefício para a maioria, com ganhos socioeconômico e ambiental	Benefício para poucos com ganhos macroeconômicos
<b>Liderança</b>	Renovada constantemente	Perpetuada
<b>Decisões</b>	Tomadas em conjunto	Tomadas individualmente e dependentes
<b>Ações</b>	Solidárias, prevalecendo os interesses em comum com apoio espontâneo	Individuais, prevalecendo os interesses pessoais com apoio compelido
<b>Envolvimento</b>	Iniciativa própria	Indução e imposição de atores externos, consultas para legitimar as ações
<b>Pessoa</b>	Sujeito ativo e transmissor	Sujeito passivo e receptor
<b>Poder</b>	Descentralizado, distribuído	Centralizado, concentrado
<b>Representação</b>	Mista	Indireta
<b>Relacionamento</b>	Dialógico, consensual, aberto	Monólogo, impositivo e fechado



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto marcado decisivamente por profundas transformações advindas de intervenções multifacetadas, o cenário rural rompe vínculos e expande-se. Ele reafirma-se, regido por uma lógica em que convivem modelos pautados pela grande produção “quimificada” e modelos guiados pelo respeito aos ecossistemas. Diante dessa realidade, as ações de desenvolvimento local assumem duas conotações: a adoção de um modelo multifuncional das práticas educacionais rurais alternativas em contraposição a um modelo produtivista.

Os conceitos inovadores de desenvolvimento, que enfatizam as possibilidades da ampliação das dimensões conscientizadoras do sujeito e do coletivo, na busca de sua autovalorização são enunciadas, pela participação e mobilização popular. Também são considerados momentos que propiciem a gênese de novos conceitos de inserção, objetivando ações de desenvolvimento integrando terra e homem.

O novo é, aliás, um aspecto intrínseco ao modelo educacional da Pedagogia da Alternância. A busca por soluções e conceitos audaciosos de caráter comunitário para o meio rural nasceu da proposta do padre Granereau. Essa proposta representava os objetivos dos pequenos agricultores da Comunidade de Sérignac - Péboudou, França, e permanece até hoje com suas práticas geradoras de uma autêntica revolução silenciosa que ocorre no contexto educacional rural.

A versatilidade da educação rural alternativa, exposta em suas formas diferenciadas de inserção e integração com o meio rural, comprova sua característica impulsionadora de ações voltadas para o desenvolvimento local.

Noções de desenvolvimento local, participação popular, bem como os modelos educacionais da Pedagogia da Alternância, constituíram as referências teóricas das análises desse trabalho.

Os resultados permitem concluir que a adoção dessas práticas educacionais são importantes para a consolidação da melhoria da qualidade de vida do coletivo rural e instrumento importante para a organização comunitária e na preservação ambiental e cultural. Também se percebe que é preciso, simultaneamente, que as estratégias educacionais adotadas sejam elaboradas com base na realidade de seus participantes e que as atividades desenvolvidas e seu papel na elaboração do conhecimento detenham uma relação transparente

e uma expressão nítida de atividades originadas da própria realidade existente.

Em relação ao desenvolvimento, as formas de conceituá-lo apresentam perspectivas diferenciadas e ampliam-se os espaços para concepções que o abordam como um processo que envolve transformações que ultrapassam os limites do econômico. Contempla outras formas de abordagem adequadamente diferenciadas, para uma melhor compreensão de suas manifestações, como processo dinâmico de transformação e envolvimento dos atores sociais com o todo.

Quanto à noção de participação, essa deve ser compreendida como base primordial na consolidação das ações, sejam elas direcionadas para as ações de desenvolvimento local, ou para a consolidação de ações transformadoras e realização do “possível” pretendido. A importância da participação pode ser percebida pelo envolvimento das famílias nas práticas alternativas educacionais rurais.

A reflexão teórica, como já mencionado, ocorreu em termos da especificidade do desenvolvimento local e sua relação com a educação rural. Num segundo momento, fez-se a análise das manifestações de desenvolvimento local nas unidades de produção pesquisadas. A partir daí, constatou-se que:

- quando se analisa desenvolvimento, essas análises requerem abordagens adequadamente diferenciadas;
- o sucesso das ações locais deve ser compreendido sob a lógica da participação popular e do fortalecimento das decisões dos atores sociais envolvidos;
- a educação rural assume concepções diferenciadas que percorrem as trilhas de propostas informadoras, deformadoras e transformadoras, dependendo das dimensões expressas no seu modelo pedagógico;
- nas possibilidades de avaliação de índices de desenvolvimento local, é indispensável a inclusão de elementos que normalmente são subtraídos quando se enfatizam nos indicadores, os aspectos econômicos;
- uma educação rural, como uma proposta inovadora de relacionamento com a terra, tende a proporcionar ganhos consideráveis que extrapolam os aspectos da produtividade e lucratividade;
- quanto mais a educação rural se aproxima da realidade do educando e amplia seu relacionamento com a comunidade, pode-se perceber

que: os atores sociais entendem sua linguagem; suas técnicas de produção são adequadas à realidade dos agricultores; os agricultores tendem a adotar o que lhes é proposto; cresce a união comunitária; aumenta a motivação para as atividades agrícolas; aperfeiçoa-se a organização comunitária; resgata-se o saber da mulher e do homem do campo; estimula o jovem a permanecer no meio rural, através da valorização da vida rural; torna a comunidade mais atuante e com maior poder de reivindicação e contribui para a preservação do meio ambiente na comunidade e nas unidades de produção.

Finalizando essas reflexões, vale ressaltar mais uma vez a importância da educação rural na condução de um compromisso sério com a possibilidade de canalizar forças para a construção de um modelo de desenvolvimento que, acima de tudo, caminhe na direção da inclusão social. Deve-se lembrar sempre que quando se acredita no que se faz, todas as forças do universo conspiram a seu favor.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, C. et al. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. 208p.

BRANDÃO, C.R. **O ardil da ordem**. Campinas: Papirus, 1986. 115p.

DAMASCENO, M.N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática educativa e política. In: THERRIEN, J., DAMASCENO, M.N. (Coords.) **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993. 251p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 218 p.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 150p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.

JARA, C. J. **A sustentabilidade do desenvolvimento local**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IICA, 1998. 316p.

MARQUES, B.M.A. de R.; GUENTHER, Z.C. **A educação rural na dimensão ambiental**. Lavras: UFLA/FAEPE, 1998. 80p.

MARTINS, J.S. **Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1975. 161p.

NYERERE, J.K. Sobre o desenvolvimento rural. In: WERTHEIN J.; BORDENAVE J. D. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 370p.

SEN, A. K. **Desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. 409p.

SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. São Paulo: Cortez, 1999. 231p.

UNIÃO Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB. Anchieta: Escolas Famílias Agrícolas, 2000. (texto para discussão).

