

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO MEIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO FLUMINENSE.

Área temática: Educação e Desenvolvimento

Gabriel Almeida Frazão - Doutorando UFRRJ/CPDA/ Monitor do CEFFA CEA Rei
Alberto I/ (gabrielfraza@yahoo.com.br)

Jaqueline de Moraes Thurler Dália – Mestre UFRRJ/ PPGEA/ Monitora do CEFFA
CEA Rei Alberto I (jaquelineDALIA@hotmail.com)

Resumo

A Pedagogia da Alternância é uma proposta educativa voltada para o homem do campo que tem, entre os seus pilares, o desenvolvimento do meio e a formação integral do educando. Para tanto, conta com várias ferramentas pedagógicas orquestradas em um Plano de Formação, entendido como reflexo de um Currículo Integrado. Todavia, embora tenha comprovado a sua influência no desenvolvimento das comunidades rurais brasileiras, a Pedagogia da Alternância, principalmente no Estado do Rio de Janeiro, não tem sido tratada com o devido respeito por parte do poder público.

Palavras – chave: Pedagogia da Alternância; Desenvolvimento do Meio; Políticas Públicas Educacionais.

Abstract

The Pedagogy of Alternation is an educational approach toward the man of the field that has among its pillars and through the development of the medium and a formation of the student. To do so, has orchestrated several pedagogical tools in a training plan, understood as a reflection of an integrated curriculum. However, although it has proven its influence on the development of rural communities in Brazil, the Pedagogy of Alternation, especially in the state of Rio de Janeiro, has not been treated with due respect by the government.

Key – words: Pedagogy of Alternation; Development of the Medium; Public Policy Education.

I - A CHEGADA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, na localidade de Sérignac-Péboudou, motivada pela vontade de famílias rurais, comprometidas com o sindicato, em fornecer a seus filhos uma formação condizente com a realidade do campo. Para isso, após várias conversas entre esses pais e o sacerdote da comunidade, formou-se uma associação, que com a ajuda do religioso, criou uma seção de aprendizagem. Os quatro estudantes se dividiam entre os períodos de internato e aprendizagem formal nessa seção, auxiliados pelo padre, e períodos de trabalhos práticos, nos quais os pais se comprometiam a orientá-los. Constituiu-se, assim, a primeira MFR (Maison Familiale Rurale) do mundo. Todavia, somente dois anos mais tarde, apoiada pela Lei da Aprendizagem de 1929, é que surge a MFR de Lauzun, já com todos os alicerces desse modelo educativo: a associação rural, o uso efetivo da Pedagogia da Alternância, a preocupação com o desenvolvimento local e um enfoque na formação integral do alternante (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 33)

Ela chegou ao Brasil, em 1968, no interior do Estado do Espírito Santo. Baseando-se no trabalho de Paolo Nosella, um dos pioneiros na prática da Pedagogia da Alternância no Brasil, percebe-se que o processo de criação dos primeiros CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância) na região se deu pela iniciativa de um jesuíta italiano: o padre Humberto Pietro Grande. (NOSELLA, 2007, p. 32). O padre, que tinha atuação pastoral na região, voltou à Itália, por conta do término de sua formação, preocupado com as péssimas condições de vida do povo do interior capixaba, grande parte formado por descendentes italianos. Dessa forma, procurou estabelecer ações e parcerias que pudessem ajudar a elevar as condições econômico-sociais daquela população, o que lhe pareceu possível através da criação de duas entidades: uma Sociedade Ítalo-brasileira, que promovesse o “desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo”; e outra de cunho jurídico que pudesse dar maior seriedade e recursos ao projeto, a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo. (IDEM, p. 33).

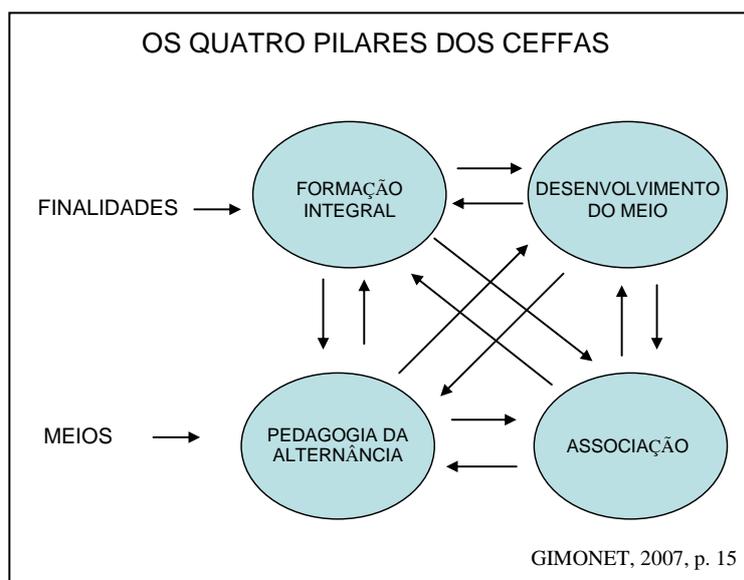
A iniciativa deu certo, já que as entidades conseguiram bolsas de estudo para 7 jovens rurais, 2 assistentes sociais e 1 agrônomo para que fossem para Itália. A idéia, ainda difusa, era de que eles pudessem, ao voltar, contribuir em alguma ação de promoção social. Enquanto os brasileiros se dirigiam à Europa, três técnicos italianos chegaram ao Brasil para, juntamente, com o padre, estabelecer um plano de ação em alguns municípios do interior do Espírito Santo. Como um desses técnicos era educador e diretor de uma Escola Família italiana, sugeriu que fossem criadas naquela região escolas, que pudessem ajudar na formação dos jovens em uma perspectiva não convencional. (IDEM, p. 35). Diante dessa decisão, em 1968 foi criada uma entidade jurídica, chamada de Movimento de Educação e Promoção Social do Espírito Santo (MEPES), que capitanearia recursos e promoveria ações no campo educacional para a melhoria da qualidade de vida da população local. Tendo como membros de sua diretoria representantes dos jesuítas, dos vigários, dos prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da Associação de Crédito e Assistência do Espírito Santo (ACARES), o MEPES conseguiu, com o apoio das comunidades rurais, criar, no ano de 1968, quase que simultaneamente, os três primeiros CEFFAs do Brasil.

Apesar de ter surgido em um contexto onde os movimentos sociais estavam sendo reprimidos, a Pedagogia da Alternância pretende uma formação abrangente e humanista do jovem. Ela não está a serviço do capital internacional que, muitas vezes, expulsa os

trabalhadores do campo, estimulando a concentração fundiária no Brasil. Ao contrário, ela está focada nas atividades agropecuárias desenvolvidas pelas famílias em pequenas propriedades que, muitas vezes, nem são suas. Muito mais do que o lucro, tal Pedagogia se propõe a estimular um desenvolvimento sustentável das áreas rurais do Brasil, preocupada com o equilíbrio entre as práticas agrárias, a saúde daqueles que os praticam e o meio ambiente. (SOUZA, s/d, p. 7).

II – A PROPOSTA FORMATIVA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Segundo Jean Claude Gimonet, um CEFFA se baseia em quatro pressupostos: o desenvolvimento do meio, a formação integral do educando, a associação de pais e a Pedagogia da Alternância. Estes quatro elementos, chamados pelo autor de “pilares” da Pedagogia, constituem a marca identitária dos CEFFAs, já que estavam presentes desde as primeiras instituições. Esses pilares não poderiam ser desenvolvidos de forma isolada. Ao contrário, o bom funcionamento de um CEFFA e, conseqüentemente da Pedagogia da Alternância, só é possível por meio de uma ação que tenha por base uma articulação entre esses elementos, como demonstra o esquema abaixo:



Da mesma forma, o autor defende que esse modelo pedagógico só pode ser posto em prática por meio da construção de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas do que aquelas de aluno-professor. Seria uma “pedagogia da partilha” na qual educandos, monitores, pais, mestres de estágios, ex-alunos e membros da associação formam parcerias que tornam viáveis não somente o funcionamento da escola, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia. Sendo assim, Gimonet define a Alternância como uma “rede complexa de relações” (GIMONET, 2007, p. 81).

Esse ideal educativo conta com um grande número de ferramentas e instrumentos que lhe garantem a sua funcionalidade, a articulação dos tempos e espaços de formação e o estabelecimento das relações entre os vários atores sociais envolvidos nesse processo. Sendo assim, visto que as instituições desse modelo pedagógico têm estreita relação com o trabalho rural local, a profissionalização sempre mereceu destaque na sua

organização temática e formativa. A associação das disciplinas do núcleo comum às do núcleo técnico, pois, sempre foram cruciais para a existência da Pedagogia, que em sua teoria, organizada por Jean-Claude Gimonet, prevê os seguintes princípios:

- a) A primazia da experiência sobre o programa;
- b) A articulação dos tempos e dos espaços de formação;
- c) Um processo de alternância num ritmo em três tempos (meio – CEFFA – meio);
- d) O princípio da formação profissional e geral associadas;
- e) O princípio de cooperação, de ação e de autonomia;
- f) A associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e co-formadores (IDEM, p. 28-31)

Analisando os princípios formativos, em primeiro lugar, percebe-se a preocupação com a formação de um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. Se a idéia é levar formação aos homens do campo, os CEFFAs propiciam um contato direto entre os agentes formadores e a família. Um contato que se dá, inclusive, de forma mais intensa do que acontece nas outras escolas rurais, já que o próprio princípio da Alternância, que permite essa troca de experiências entre alunos e pais, faz com que o aluno esteja enfronhado na comunidade. Por sua vez, o fato de os alunos terem que fazer estágios, na sessão família, em propriedades das regiões em que estão inseridos, dá a possibilidade de o saber escolar estar apropriado pelos demais setores sociais. Os CEFFAs podem ser vistos como uma escola que permite a “capacitação”, quase que concomitante, de jovens e de adultos.

Além disso, os dois últimos princípios reforçam, mais uma vez, a necessidade das relações sociais, entendidas aqui como redes, no processo educativo. Afinal, como privilegia os diversos tempos e espaços de formação, a Pedagogia da Alternância favorece a criação de parecerias para que possa promover a formação integral (profissional e geral) e contextualizada do jovem do campo. Todos os princípios, os pilares e a participação dos vários agentes envolvidos no processo educativo são garantidos na construção do chamado Plano de Formação.

Segundo Gimonet é o Plano de Formação que “Agencia e estrutura o percurso formativo. Ele lhe confere um eixo diretor, uma coluna vertebral, uma progressão, uma coerência. Torna-o visível, inteligível para todos os parceiros (...)” (IDEM, 2007, p.70). Na prática, o Plano de Formação representa o fio condutor da Pedagogia, todo o cotidiano da escola, todas as estratégias e caminhos para a formação integral e transdisciplinar do aluno, possibilitando, ainda, trabalhar a partir da realidade da comunidade nas quais as escolas estão inseridas. Da mesma forma, permite uma maior integração da equipe escolar, que passa a ter uma visão geral do processo educativo e um discurso coerente com a proposta.

Para elaboração do Plano de Formação é necessário planejar a partir de alguns aspectos, tais como: objetivos, realidade do educando, organização e temas de estudo, conteúdos e programas e, por fim, avaliação. A interação de todos esses elementos propicia uma visão geral da formação que se quer oferecer a esse aluno. Diante desses componentes, inicia-se o processo de construção do Plano de Formação que deve seguir as seguintes etapas: definição do projeto com a comunidade escolar; organização da seqüência de alternância e definição dos temas e eixos geradores, inclusive os profissionais; distribuição de atividades e conteúdos disciplinares; planejamento de avaliações e de orientações profissionais, incluindo, nessa etapa, a definição de visitas,

intervenções e estágios (IDEM, 2007, p. 72-73). Levando em consideração que o Plano de Formação é um planejamento definido para um determinado grupo, de acordo com as suas especificidades, entende-se que ele é mutável. Deste modo, não parece coerente que os eixos e os temas geradores permaneçam os mesmos com o passar dos anos. Outro fator relevante é que a comunidade deve ser chamada a participar desse processo, já que é a partir da realidade local que ele deve ser formulado, tendo como enfoque a formação profissional e a articulação dos conteúdos.

Entendendo-se, então, o Plano de Formação como reflexo do Currículo, ele é, na prática da Alternância, Integrado de fato, não se resumindo à articulação entre formação geral e profissional. Isso significa que sua práxis deve se sustentar no desenvolvimento do pensamento complexo, na experimentação, no trabalho como prática educativa e no contexto no qual o discente está inserido, para assim ter como resultado uma aprendizagem significativa, em uma tentativa constante de interação entre as diversas áreas de conhecimento. Consonante a Santomé a escolha de um currículo desse tipo:

converte-se em um dos sinais de identidade mais idiossincráticos de uma espécie de ideologia que serve para definir os limites de uma corrente pedagógica que, mesmo com divergências internas mais ou menos importantes, exibe essa defesa como sinal de identidade suficiente para distinguir-se de outro grupo, como o dos partidários das disciplinas. (SANTOMÉ, 1998, p.26-27)

Tal afirmação se comprova no cotidiano da Alternância, que mesmo com seus desafios particulares, tem a integração curricular como ideal pedagógico. Todavia, não se desqualifica, nessa ocasião, o campo de ensino e pesquisa das diversas disciplinas e especialistas, mas, sim, acredita-se no diálogo que pode ser estabelecido entre as várias áreas de conhecimento com o intuito de desenvolver no educando um olhar múltiplo sobre a sociedade. Isso evidencia o compromisso político da escola em formar cidadãos inteiros a partir e no meio do qual participa.

Sendo assim, não é absurdo afirmar que a prática educativa dos CEFFAs deve ser política. Ela exige do seu educando e da sociedade na qual está inserida, uma postura participativa, fazendo com que seja necessário contar com o engajamento da comunidade local. Não é por acaso que um dos pilares é a associação, composta por pais, mestres de estágios, ex-alunos, produtores e lideranças locais. Pode-se perceber, no caso brasileiro, que o respeito a este preceito se fez presente na própria criação do MEPES, já que ele contou com a representação de diversos segmentos sociais. Além disso, cabe a essa associação, que transcende o espaço escolar, definir a formação que será oferecida aos seus jovens, visto que os membros das associações e os mestres de estágio são parceiros formativos da escola.

III - OS CEFFAS E O DESENVOLVIMENTO DO MEIO

Diante do exposto, deve-se notar que não somente o CEFFA tem a capacidade de influenciar a comunidade, como o espaço local e os interesses dos agentes envolvidos no processo também definem as escolhas a serem tomadas. O entorno, ou seja, a comunidade no qual se insere um CEFFA também o transforma.

Em algumas obras que se dedicam a analisar a proposta da Pedagogia da Alternância, percebe-se que a análise sobre o pilar “desenvolvimento do meio”, merece grande destaque. Roberto García-Marirrodriaga e Pedro Puig-Calvo destacam como um

novo conceito de ruralidade, presente na América Latina, nas últimas décadas, fez com que a proposta dos CEFFAs se tornasse cada vez mais interessante. De um lado, havia a necessidade de se promover uma melhora nos índices educacionais do continente latino americano. Por outro, alguns conceitos, como cooperação, participação/desenvolvimento local, governabilidade e desenvolvimento sustentável eram defendidas como metas a serem atingidas pelo continente. Já que a Pedagogia da Alternância aliava essas duas questões foi vista, pelos governos locais, como aliada na tarefa de promover um desenvolvimento consciente, ou ambientalmente correto. (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 157-162)

Ora, uma rápida análise dos pilares dessa proposta pedagógica comprova essa possibilidade. Por meio da associação, estimular-se-ia uma maior conscientização e participação dos pais na resolução dos problemas enfrentados pelas comunidades rurais. Além disso, a própria fundação da escola por meio da associação, reitera a importância da construção de parcerias entre agentes públicos e privados, visando ao desenvolvimento local.

Quando se trata aqui de desenvolvimento, não está se limitando esse conceito ao aspecto meramente econômico. Se parece inegável que esse termo carregue, ao longo de sua história, uma dimensão econômica, ligada à melhoria produtiva e de acesso a bens materiais, por outro lado, já na década passada, ocorreu uma ampliação do seu significado (MALUF, 2000). Diante dos debates sobre os desafios sociais contemporâneos, a CEPAL trabalhou com uma visão ampliada do conceito, associando-o ao princípio da equidade, menos homogêneo do que a noção de igualdade. Procurando dar conta das demandas da heterogeneidade das sociedades atuais, o documento defende a promoção de um desenvolvimento que, promovendo o mínimo necessário para a sobrevivência, respeite as diversidades sócio-culturais das populações. (CEPAL, 1990).

Por conseguinte, pensa-se a ausência do desenvolvimento não somente como um problema econômico (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 138), mas sim, como uma questão que deve ser analisada de maneira abrangente. Tal percepção permitiu que o conceito fosse adjetivado – local, sustentável, ecológico, humano - (MALUF, 2000), para dar conta de os mais diversos tipos de cenários, como deixou clara a necessidade de se trazer para a discussão sobre “políticas de desenvolvimento” os setores sociais, no máximo de suas diversidades. O Estado deveria se democratizar, abrindo espaço para a construção de estratégias de desenvolvimento que atendessem o conjunto da sociedade. (CEPAL, 1990)

Sendo assim, concentrando o enfoque nas áreas rurais, pode-se perceber como a Pedagogia da Alternância se apresenta como instrumento real de promoção do desenvolvimento local com equidade. Partindo da realidade do educando, de uma prática associativa e questionadora do meio, a comunidade, através da escola, organiza-se e passa a ser agente do processo de desenvolvimento. Em primeiro lugar, porque fornece acesso aos bens culturais, que não podem ser descartados da análise da pobreza do meio rural (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 140). Em segundo lugar, porque auxiliam na redução do êxodo rural, qualificando a homem do campo, promovendo, por meio de uma agricultura consciente, o aumento da produção agrícola sustentável. (UNEFAB, 2010, p. 29). Em terceiro lugar, porque estimula o engajamento político e comunitário do jovem, que passa a propor soluções e cobrar do Estado medidas que atendam as necessidades da região, sem desrespeitar as tradições existentes. Enfim, porque toda a sua ação vai ao encontro as demandas atuais, presentes, por exemplo, no documento cepalino.

Deste modo, voltando para a questão sócio-ambiental, ou, dito de outra forma, para o desenvolvimento consciente, parece que este ponto foi um dos mais importantes para expansão desse modelo pedagógico, principalmente, no que diz respeito à realidade brasileira. A Pedagogia da Alternância se espalhou pelo Brasil ao longo das últimas décadas, fazendo com que existam, hoje, cerca de 263 instituições que a utilizem na formação de jovens e adultos.¹ Segundo alguns trabalhos publicados nos últimos anos, percebe-se o papel dessas escolas no desenvolvimento das localidades nas quais estão inseridas, nos mais diversos estados brasileiros. (FRAZÃO e DÁLIA, 2010).

No estado do Paraná, segundo Cláudia Passador, as parcerias estabelecidas entre associações locais e o poder público, ocorreram desde a fundação da primeira CFR no Estado. A prefeitura de Barracão foi pioneira nesse processo. Diante da ausência de uma escola que formasse os agricultores de acordo com a sua realidade, das dificuldades da agricultura familiar e do, conseqüente, êxodo rural, a prefeitura promoveu várias reuniões com membros da comunidade a fim de formar a Associação Regional das Casas Familiares (ARCAFAR). Essa organização seria responsável por colocar em prática o projeto da CFR, em 1989. (PASSADOR, 2006, p. 73-76)

Hoje, as comunidades que desejam implementar o projeto, participam de reuniões com as prefeituras, a fim de discutir o seu financiamento. Caso a comunidade aprove o projeto, é feito um seminário para esclarecer o papel de cada agente envolvido e criar a associação de pais. Somente após esse processo, o estado entra com o financiamento.² A partir daí, a ligação com o poder público deu um novo sentido aos quatro pilares da alternância. Através da relação entre poder público e os CEFFAs, os ex-alunos colocam em prática a sua formação integral, participando, por meio de órgãos colegiados, das discussões sobre o desenvolvimento das regiões onde vivem.

Segundo a autora, na cidade de Chopinzinho, a parceria entre a CFR e o poder público fez com que surgisse o Plano de Desenvolvimento Rural. Este foi criado por agentes da sociedade civil organizada e por produtores, sendo gerenciado pelo Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR), que envolve membros da Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento, da Prefeitura, da Emater, e das associações da cidade, cujos participantes são ex-alunos e pais de alunos da CFR. Tal plano objetiva diversificar as atividades econômicas das pequenas propriedades rurais, tendo como eixo condutor as famílias agrícolas da região, principalmente, aquelas participantes das CFRs. Dessa forma, os próprios agricultores reconhecem que, antes da CFR, eles não participavam tão ativamente das discussões dos problemas locais. (IDEM, p. 146-150).

Essa relação entre a sociedade civil e o poder público forma uma *rede*, que, segundo a autora, pode “ser um importante instrumento de disseminação de valores, ideias e atitudes”. (IDEM, p. 172). Ela pode multiplicar pequenas ações, potencializando-as, a fim de promover transformações sociais profundas, que podem ser colocadas em prática, através de políticas públicas. Ainda no tocante ao Estado do Paraná, o trabalho

¹ No Brasil, os Centros Familiares de Formação por Alternância se dividem entre Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA), e oferecem Ensino Fundamental, Médio e Profissional (em uma concepção integral). O apoio inicial ou a promoção dessas instituições, em suma, partiu dos movimentos da Igreja Católica, quando da implantação das EFAs, ou das organizações locais, no caso das CFRs, com alguma ajuda financeira de cooperações internacionais. Nesse trabalho, utilizou-se a sigla CEFFA, para se referir as unidades de ensino que utilizam a Pedagogia da Alternância.

² A Associação de pais indica dois monitores e indicam os alunos que devem formar a primeira turma, (processo de seleção não é aberto, sendo a escola destinada somente para filhos de agricultores). O prédio é cedido pelo governo estadual, por entidades filantrópicas ou pela iniciativa privada, já as despesas de água, luz e telefone são pagas pela prefeitura. Os alunos colaboram com a alimentação, trazendo o que produzem para a escola. IDEM.

de Dirceu Basso permite identificar a importância que as CFRs ocupam na geração de políticas públicas de desenvolvimento rural, motivada pelos agricultores do município de Dois Vizinhos (BASSO, 2009), reconhecendo, como Passador, o papel da CMDR para o desenvolvimento local. O fato de aquelas instituições terem assento nesse conselho reforça o papel da Alternância na tomada de decisões e sua influência sobre as políticas públicas para o campo. Novamente, percebe-se que o pilar do desenvolvimento do meio só é possível através da ligação ativa entre as unidades que adotam a Alternância e o poder do público.

Iniciativas semelhantes têm se desenvolvido em outros estados. No estado do Pará, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, no documento produzido, através do Fórum Paraense de Educação do Campo, ratifica a importância da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento rural sustentável. Nesse sentido, recomenda que as escolas rurais adotem a Alternância como prática pedagógica, principalmente, na educação de jovens e adultos. (MEC/MDA/TEM/UDME/FPEC, 2005)

Analisando a Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I³, no estado do Rio de Janeiro, nota-se a preocupação com a formação integral do jovem rural, de cunho humanista, que valoriza a vida no campo, os conhecimentos familiares, a história local, visando a uma formação que propicie o desenvolvimento agrossustentável da região e a diminuição do êxodo rural. Nessa proposta, vale ressaltar os seguintes aspectos:

a) objetivos gerais da formação integral: o colégio se propõe a ser um incentivador de práticas sustentáveis no meio rural, através da formação de jovens autônomos, capazes de se posicionar diante da realidade social, tornando-se, assim, sujeitos da sua própria história.

b) objetivos da formação técnica em agropecuária: oferecer alternativas sustentáveis à produção agropecuária convencional, estimulando a formação de lideranças, através da participação do jovem profissional em organizações locais.

c) objetivos do projeto profissional do jovem⁴: desenvolver planos alternativos, propiciando a inovação ou o aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas na produção familiar, reduzindo o seu custo e o uso de insumos, para diminuir, assim, o impacto ambiental. Nesse sentido, tais projetos não precisam visar ao lucro, podendo se destinar, também, à recuperação das áreas degradadas pela agropecuária.

³A Proposta Pedagógica do Colégio Estadual Rei Alberto I se encontra no Blog organizado pela equipe tecnológica:

<http://cereialberto.blogspot.com/search/label/Um%20pouco%20de%20Pedagogia%20da%20Altern%C3%A2ncia>. Data de acesso: 22/05/2010

⁴ Segundo a Proposta Pedagógica, *o projeto pessoal profissional é um elemento pedagógico de formação dos CEFFAs e da Pedagogia da Alternância, que funciona como culminância de toda a formação do jovem rural. Após ter estudado o Ensino Médio e Profissional na CEFFA, ter recebido várias instruções e orientações que levaram “a construção do seu saber, o projeto profissional se estabelece como um projeto de vida para o jovem formando”. (...) O objetivo geral do projeto profissional dentro da CEFFA é o de encaminhar o jovem para a profissionalização do trabalho rural, a melhora da renda e qualidade de vida da família, servir como facilitador para o encaminhamento do jovem para o mercado de trabalho e como um elemento de desenvolvimento econômico e social do meio rural. (...) O desenvolvimento de um projeto profissional pode ser encarado como um elemento de estímulo à permanência do jovem no campo, pois lhe permite projetar-se profissionalmente no campo. Diante desta importância, o Projeto Profissional é o elemento final de avaliação do jovem e a sua formação técnica. Sendo assim, a implantação, apresentação escrita e oral do Projeto, deve relacionar a potencialidade e importância para a região, os resultados diversos obtidos ou previstos, impacto ambiental e outras questões pertinentes ao aluno. IDEM.*

Pode-se notar que tais pressupostos estão presentes em outros CEFFAs, existentes em outras regiões do país. Miquéias Calvi aborda a proposta promissora das CFRs para construção do desenvolvimento agrossustentável na Amazônia. (CALVI, s/d) Já o estudo de João Valdir Souza, reitera a proposta da Escola Família Agroindustrial de Turmalina, localizada no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, no que se refere à sua função social, à sua dinâmica democrática e ao seu compromisso com a sustentabilidade. (SOUZA, s/d).

Sendo assim, há de se esperar que todas as escolas de Alternância funcionem tendo como pressuposto primordial uma disposição curricular, que garanta a organização e o engajamento social dos discentes e promova uma prática agrícola ambientalmente consciente. Sabe-se que as escolas que aplicam a Pedagogia da Alternância tem a liberdade e necessidade de adaptar algumas das propostas as suas realidades, mas sem se afastar dos pilares formadores, sob o risco de se perder o que distingue tal proposta educativa. Contudo, diante da análise de algumas realidades, percebe-se que há inúmeros obstáculos para que a Pedagogia da Alternância efetive sua contribuição para o desenvolvimento das comunidades rurais nas quais se insere, como pode ser observado na análise dos CEFFAs do estado do Rio de Janeiro.

IV – DILEMAS DOS CEFFAS FLUMINENSES

No estado do Rio de Janeiro, a fundação das escolas de Pedagogia da Alternância se deu sob a mediação do cônsul da Bélgica, o embaixador Victor Bernhard. Em uma visita ao mercado do Produtor (CEASA) de Nova Friburgo, em 1986, ficou surpreso por não haver, nessa região, nenhuma escola de formação profissional para os filhos dos agricultores, nem uma organização social de agricultores que trabalhasse visando o desenvolvimento da região. Diante desse quadro, ele entrou em contato com o Ministério da Cooperação Belga, que incumbiu o DISOP, uma ONG belga, de contatar a Prefeitura de Nova Friburgo a fim de criar, na cidade, uma CFR.⁵ Caberia ao DISOP intermediar, junto a Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais (SIMFR) o fornecimento de parte dos recursos necessários, para a construção da escola, para a orientação técnica e para o funcionamento da mesma. Para isso, solicitou à Prefeitura a indicação de uma ONG local para a formação do convênio básico inicial. Esse contrato previa uma contrapartida do governo, por meio da doação de um terreno para a construção da escola, da elaboração do projeto e da garantia de continuação do mesmo.

Após serem atendidas às solicitações, foi criado, em 17 de julho de 1990, o Instituto Bélgica-Nova Friburgo (IBELGA). Em 1993, uma equipe de educadores se dirigiu ao MEPES, no Espírito Santo, com o objetivo de conhecer com maiores detalhes o funcionamento da Pedagogia da Alternância. A escola iniciou o ano letivo em 1 de março de 1994, oferecendo o segundo segmento do Ensino Fundamental. Nesse primeiro momento, a clientela atendida pela escola era de alunos que haviam interrompido os seus

⁵ O DISOP é subsidiado pelo governo belga e pela Comunidade Européia para a implementação de projetos de desenvolvimento de países em desenvolvimento. IBELGA. Material fornecido para a capacitação de monitores. Inédito, 2009, p. 5.

estudos no 5º ano, por inexistência de escolas nas proximidades, e pela necessidade de ajudarem suas famílias nas práticas agrícolas.⁶

Se em 1994 a escola possuía apenas 39 alunos, hoje, Ensino Fundamental possui mais de 200 alunos, atendendo, principalmente, as comunidades do 3º Distrito de Nova Friburgo. Até 2006, a escola era, simplesmente, apoiada pela prefeitura, que cedia os professores e verbas para a merenda dos alunos. Somente, nesse ano, passou a oficialmente fazer parte da rede municipal de ensino de Nova Friburgo, chamando-se Escola Municipal CEFFA Rei Alberto I.

Em 1998, atendendo à forte pressão da comunidade, que via a impossibilidade de a juventude local continuar os seus estudos, foi fundado o Ensino Médio. A estadualização desse segmento só ocorreu em 2002, com a assinatura de um novo convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o IBELGA, prevendo a criação do CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I. (FROSSARD, 2006, p.67)⁷

Seguindo o mesmo processo de implementação, foram fundadas três outras escolas. Em 2002, a Escola Municipal CEFFA Flores de Nova Friburgo, que funciona no 7º Distrito de Nova Friburgo, região produtora de flores. No mesmo ano, a Escola Municipal Família Agrícola do Vale do Tinguá, situada na Reserva do Vale do Tinguá, uma região não agrícola, localizada no Município de Nova Iguaçu. E em 2008, a Escola Municipal CEFFA Vieira Batista, situada no distrito de Barra Alegre, no Município de Bom Jardim, área também agrícola.

Apesar de seu reconhecimento legal, os CEFFAs fluminenses vêm enfrentando algumas dificuldades. Em âmbito estadual, houve um convite aos professores de toda a rede, no final do ano letivo de 2010, para que todos contribuíssem e opinassem sobre o conjunto de currículos propostos pela Secretária Estadual de Educação. Passado o período de contribuição, a proposição em nada mudou e, no início do ano de 2011, os currículos mínimos, divididos em séries/anos e bimestres, foram distribuídos aos professores de Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Matemática, inclusive do CEFFA. O objetivo da SEEDUC é proporcionar, por meio dessa coleção, um referencial de conteúdos básicos, de competências e de habilidades, que devem estar presentes nos planejamentos de curso e de aula de todas essas disciplinas.

Do texto introdutório dessas orientações (SEEDUC/ RJ, 2010), pode-se concluir que: o ensino desses conteúdos não é facultativo, os professores são obrigados a aplicá-los; não há espaço para as singularidades locais, uma vez que se quer garantir uma essência básica comum a todas as escolas; o objetivo implícito (ou não tanto) é garantir bons resultados nos exames nacionais e estaduais; e há uma grande incoerência quando se fala que esses conteúdos estão alinhados com os PCNs, documentos muito bem embasados na literatura pedagógica, já que nesses parâmetros não há listagem de conteúdos, mas, apenas, sugestões de trabalho que desenvolvam competências e habilidades que os alunos precisam ter, ao final de cada ciclo. É, no mínimo estranho, que

⁶ Durante os primeiros anos de funcionamento da escola, os governos estaduais e municipais se comprometeram, através de convênios firmados com o IBELGA, a fornecer profissionais e alimentação aos alunos.

⁷ FROSSARD, A. C. *Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I.* Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours, p. 67. e GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO "Convênio que entre si fazem o Estado do Rio de Janeiro, através da secretaria de Estado e Educação, e o Instituto Bélgica Nova Friburgo."

tal documento mencione conceitos como interdisciplinaridade e contextualização e preveja a utilização de recursos didáticos e a inclusão de alunos com deficiência, já que se trata, somente, de uma lista obrigatória de conteúdos, habilidades e competências.

Em relação ao município de Nova Friburgo, iniciou-se, em 2010, uma série de reuniões com diversos representantes docentes de várias disciplinas e escolas e integrantes da Secretaria Municipal de Educação, a fim de se discutir o “currículo” de todas as áreas de conhecimento a serem implantados no ano de 2011. Esse processo se prolongou por um tempo e, a princípio, mostrava-se bastante democrático. Todavia, no início desse ano, a proposta ainda não havia sido fechada e, assim, pretendia-se manter as discussões até que esse documento fosse integralmente concluído. Nesse mesmo período, a cidade de Nova Friburgo foi atingida por um desastre ambiental, que comprometeu a estrutura administrativa da cidade, colocando, obviamente, essa discussão em segundo plano. Os representantes da Secretaria Municipal de Educação também foram substituídos, o que provocou uma mudança de planos e atitudes no setor. Diante das necessidades do município, várias outras prefeituras e órgãos públicos se colocaram a disposição para possíveis ajudas a Nova Friburgo, dentre elas a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A parceria firmada por essas duas cidades previa, dentre outras medidas, a implantação, nas escolas friburguenses, das orientações curriculares cariocas, inclusive no que se tratava do material didático.

Sendo assim, o início do ano letivo foi marcado por uma grande transformação no ensino das escolas municipais. Contraditoriamente a tudo que vinha sendo feito e apoiando-se em uma diretriz curricular nada identitária, as instituições escolares do município de Nova Friburgo passaram a apoiar seus projetos e planejamentos em uma proposta curricular que não foi pensada por elas. Nesse processo de determinações impostas, não houve mais espaço para questionamentos e, sem nenhuma análise prévia, os objetivos, conteúdos, habilidades e as sugestões da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro passaram a ocupar as reuniões pedagógicas das escolas municipais friburguenses. Tais currículos foram impostos, inclusive, aos CEFFAs, sem, ao menos, questionar sua viabilidade nesse modelo educativo.

Enfim, o que se pode constatar nessas duas realidades, estadual e municipal, é que mesmo com o reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos competentes do Poder público⁸, no momento das tomadas de decisão, suas especificidades não são levadas em consideração e seu trabalho é colocado em risco. Em um pequeno questionário, feito por amostragem, com um professor, já com experiência na Alternância, de cada disciplina atingida pelos novos programas nos CEFFAs estaduais e municipais, pode-se comprovar que, exceto em Matemática, o exercício de um Currículo Integrado por eixo gerador, foi afetado da seguinte forma:

a) A transdisciplinaridade (ou a interdisciplinaridade) foi comprometida, uma vez que, agora, dar conta do conteúdo é o fundamental, pois haverá avaliações institucionais bimestrais.

b) A autonomia dos monitores, no que diz respeito à adequação dos conteúdos aos temas dos Planos de Estudo e a seu planejamento, perdeu-se.

⁸ O CEFFA CEA Rei Alberto I foi autorizado a funcionar com a Pedagogia da Alternância no Ensino Médio e Fundamental por meio do PARECER do Conselho Estadual de Educação Nº 448/97. Já os CEFFAs municipais possuem uma autorização de uso de espaço para funcionamento de escola agrícola e inserção na rede oficial, mas não especificamente para o trabalho com a Pedagogia da Alternância, embora toda a Secretaria Municipal de Educação reconheça esse modelo.

c) O planejamento e a organização do ensino foram profundamente alterados, visto que não atendem mais ao projeto do CEFFA e sim ao do governo.

Em relação a postura do poder público para com a viabilidade, a manutenção e o funcionamento dos CEFFAs outros fatores podem ser observados. Segundo Gimonet, a Pedagogia da Alternância tem como característica atender alunos da Zona Rural, filhos de agricultores ou eles próprios, em pequenos grupos (GIMONET, 2007, p. 14). Isso se dá visto que o acompanhamento previsto nesse sistema educativo é individualizado, ou seja, cada monitor deve ter um pequeno quantitativo de alunos, que devem por ele ser tutorados. Além disso, a clientela atendida por esses centros formativos deve ser, prioritariamente, composta por alunos advindos de famílias rurais. O que vem se tornando uma prática, nos últimos anos, no sistema público de ensino fluminense são as matrículas feitas ou pela internet (no caso do estado) ou na própria Secretaria Municipal de Educação, o que não possibilita que os critérios citados sejam cumpridos. Sendo assim, alunos sem nenhuma identificação com o meio rural ingressam nos CEFFAs, impedindo que outros alunos com tal perfil sejam atendidos. Ademais, seguindo as imposições dos órgãos educacionais, as salas de aula têm apresentado um grande número de discentes. Tudo isso têm inviabilizado o desenvolvimento pleno das propostas pedagógicas dos CEFFAs.

Em relação à Escola do Tinguá, ela deixou de trabalhar com a Pedagogia Alternância, oficialmente, em 2008. Duas situações podem explicar tal desfecho. Em primeiro lugar, o perfil não agrícola da região não permitia que alunos desempenhassem tarefas familiares na sessão família/comunidade, e que os pais, por trabalharem longe das suas residências, pudessem acompanhar seus filhos no desempenho de suas atividades. Isso pode ter favorecido o não entendimento dessa prática pedagógica pela comunidade. Em segundo lugar, a falta de comprometimento da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da equipe de professores com o desenvolvimento da Pedagogia, principalmente no que se refere ao Currículo Integrado e à organização das disciplinas em período integral, provocou a inviabilidade da aplicação dos métodos e ferramentas didáticas.

Por sua vez, o CEFFA Vieira Batista vinha enfrentando problemas burocráticos, no que se refere à formalização do convênio entre IBELGA e Prefeitura de Bom Jardim e à falta de reconhecimento e valorização por parte da Secretaria Municipal de Educação para com a Pedagogia. Essa situação se manifestava, por exemplo, na falta de repasse de recursos da Prefeitura ao IBELGA e na manutenção de um quadro permanente de professores. No último ano de funcionamento, a Secretaria de Educação permitiu que os professores trabalhassem na escola apenas na condição de tempo extra, não tendo sua matrícula vinculada a essa instituição. Tal fato ocasionou acúmulo de tarefas para os monitores e falta de tempo reconhecido para que esses profissionais se dedicassem à aplicabilidade dos instrumentos pedagógicos da Alternância. Diante de um quadro no qual a escola, via associação, não se fez ouvir pelo poder público, a Secretaria Municipal de Educação de Bom Jardim, resolveu tomar a decisão que lhe pareceu ser mais conveniente: a manutenção da escola, com a retirada da alternância.

Todo esse cenário torna possível afirmar que a Pedagogia da Alternância no Estado do Rio de Janeiro é bem mais desconhecida do que reconhecida. Ainda que existam documentos que referendam o funcionamento de escolas com esse modelo pedagógico, as atitudes governamentais fluminenses demonstram total insensibilidade diante das especificidades da Alternância. Com isso, cabe, agora, uma pequena reflexão sobre a ocorrência desse processo.

Primeiramente, o pequeno número de escolas existente no Estado, torna difícil que as suas especificidades sejam uma questão relevante para os legisladores nas esferas municipais e estaduais. Parece que esse quantitativo faz, também, com que os órgãos responsáveis pela educação não tenham conhecimento da Alternância enquanto modelo pedagógico e, por isso, desconsiderem essa prática como alternativa viável para o ensino de comunidades rurais. Em um contexto onde se fala de desenvolvimento rural sustentável, o não conhecimento dessa proposta educacional parece, no mínimo, algo estranho.

Outra questão importante é o fato de as associações de pequenos produtores não reconhecerem na associação dos CEFFAs um órgão que seja capaz de congrega e representar os seus interesses e as suas demandas. Tal situação evidencia o desconhecimento geral dos produtores rurais sobre os pilares formativos dessas instituições educacionais. Como não conhecem a proposta pedagógica da Alternância em sua totalidade, não percebem que ela é, ou ao menos, deveria ser, um grande parceiro na defesa de um desenvolvimento rural sustentável.

Por fim, parece que toda essa situação leva a uma espiral em que a participação qualitativa das associações é a chave para explicação do desconhecimento dos CEFFAs no Estado do Rio de Janeiro. Como a comunidade não vê os seus anseios representados nos CEFFAs, ela não defende o seu sistema de ensino junto ao próprio poder público. Por sua vez, os órgãos estatais não se veem pressionados a legislar, ou a abrir brechas na legislação, para um movimento educacional que não se faz presente em grande quantidade e nem é representado politicamente. Enfim, no Rio de Janeiro, os CEFFAs têm encontrado vários obstáculos para auxiliar no desenvolvimento das comunidades que os cercam.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A Pedagogia da Alternância, no momento de implantação em território nacional, embora demonstrasse os mesmos objetivos de melhoria de produção e impedimento do abandono da Zona Rural da educação oferecida até então no campo, vem romper com a condição subserviente da formação agrícola. A busca por uma educação pensada para e no campo por pessoas do campo e não trazida de fora para dentro, denotava uma preocupação em formar e organizar socialmente as comunidades rurais. Deste modo, o modelo apresentado pelo poder público não mais supria, aliás, nunca supriu, a real necessidade dessa população, que buscou, na proposta da Alternância, uma possibilidade de construção crítica, participativa e engajada de sua escola.

A melhoria das condições de trabalho e de produção ainda eram finalidades de tais comunidades, mas, por meio de tal proposição educativa, elas eram atreladas à formação integral do cidadão, ou seja, o que se apresentava com a Pedagogia da Alternância era a possibilidade de trabalhar e prosseguir os estudos no próprio campo. Sendo assim, uma proposta que articulasse os vários espaços e tempos de construção de saberes e promovesse a organização das comunidades nas quais se inseria não poderia ser mais condizente. Essa condição, pois, sempre foi a posição assumida pelos atores sociais envolvidos nos CEFFAs, mesmo antes do furor de debates sobre a formação geral associada à preparação para o trabalho. Ao que tudo indica, antes mesmo das reflexões sobre o Currículo Integrado, a Pedagogia da Alternância já o praticava.

Por meio do arcabouço de instrumentos didáticos, dos princípios formativos e dos pilares previstos pela metodologia dos CEFFAs, a formação integral de fato, para além do mercado, poderia, então, ser praticada. Para tanto, a Pedagogia da Alternância conta com um Plano de Formação que se estrutura a partir de temas geradores, de interesse comum, por meio do qual o material de todas as disciplinas deve ser orquestrado, configurando assim, a utilização de um Currículo Integrado. Contudo, esse tipo de opção didática nunca é gratuito e denota uma posição política de quem o pratica, mesmo que se enfrentem vários desafios para pô-lo em prática, como é o caso dos CEFFAs. Deste modo, não se pode negar que tal opção de currículo se reconheça em sua Teoria Crítica, uma vez que dá ênfase à questão ideológica e social e pretende levar sua comunidade à conscientização, emancipação e resistência.

Na esfera governamental, a educação do campo, ainda, é relegada e suas necessidades não são levadas em conta. Essa atitude do poder público só vem reafirmar a sua falta de compromisso e atenção com as escolas rurais e as alternativas existentes para ela. Nessa concepção de gestão educacional, estratégias têm sido homogeneizantes, descartando, assim, as viabilidades e características locais. Há de se atentar, também, para o desconhecimento dos governos em relação à Pedagogia da Alternância, fato que pôs fim ao CEFFA de Bom Jardim e ameaça as práticas desse modelo no CEFFA estadual. Parece inadmissível, mas o que se vive, hoje, é um verdadeiro retrocesso ao taylorismo educacional, pois nem mesmo os PCNs têm sido respeitados pelas secretarias de educação.

Tal órgão, responsável pela educação municipal em Nova Friburgo já acena uma maneira de não impor a seus CEFFAs as mesmas medidas tomadas para as outras escolas. Em relação à Secretaria Estadual de Educação, a princípio, não há diálogo quanto às especificidades do único centro de formação de sua responsabilidade e, por isso, os monitores estudam maneiras de mobilização para sejam ouvidos. Já em Bom Jardim, caso mais grave de desconhecimento e desvalorização da educação do campo, não houve meios, nem mesmo com a interferência da comunidade, de se repensar a manutenção do CEFFA.

Diante disso, é possível afirmar que o poder público não reconhece nos CEFFAs um parceiro para o desenvolvimento do campo, principalmente no estado do Rio de Janeiro. Cabe aos atores sociais envolvidos nesse movimento defender sua proposta educativa e tornar a Pedagogia da Alternância cada vez mais visível no cenário nacional. A participação nesse Congresso é também um esforço nesse sentido.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANDRADE, M. *Formação de lideranças e Pedagogia da Alternância: um estudo itinerário de três jovens reconhecidos como líderes*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Barra de São Francisco: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours.
- BASSO, D. "A produção e a gestão das políticas públicas de desenvolvimento rural pelos agricultores familiares de Dois Vizinhos, Paraná." In: SCHNEIDER, S., SILVA, M.K. e MARQUES, P.E.M. *Políticas Públicas e Participação Social no Brasil Rural*. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- CALVI, M. F. *Pedagogia da Alternância na transamazônica: 10 anos de contribuindo para a formação do jovem do campo*. In www.fvpp.org.br/fotos/biblioteca/pednatra.pdf

- CARMO, E. S. *Replicação dos conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento das comunidades no Município de Cametá/PA*. In http://www.cnpat.embrapa.br/sbsp/anais/Trab_Format_PDF/155.pdf, Data de acesso: 29/05/2010.
- Cepal. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de America Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: Cepal/ONU, 1990.
- FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS Fluminenses. *Anais do VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*, Porto de Galinhas, 2010
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- FROSSARD, A. C. *Identidade do jovem rural confrontando com o estereótipo de Jeca Tatu: um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Nova Friburgo, Rio de Janeiro: Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d' Université François Rebelais de Tours, 2006.
- GARGIA-MARRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. *Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.
- GIMONET, J.C *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.
- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO "Convênio que entre si fazem o Estado do Rio de Janeiro, através da secretaria de Estado e Educação, e o Instituto Bélgica Nova Friburgo."
- IBELGA. Material fornecido para a capacitação de monitores. Inédito, 2009, p. 5.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MALUF, R. S Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico. In *Sociedade e Agricultura*, 15, outubro 2000, p. 53-86.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO e UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. *FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO*. Pará, 2005. Ver site: http://www.educampoparaense.org/documentos/entidades/saberes_da_terra/ppp_saberes.pdf. Data de acesso: 19/06/2010.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA T. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOSELLA, P. *As origens da Pedagogia da Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2007.
- PASSADOR, C. S. *A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006
- QUEIROZ, J.B. F de. *O processo de implantação da Escola Família (EFA) de Goiás*. Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. 3º ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- SANTOMÈ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o Currículo Integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SEEDUC/GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2010.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, J. V. A. *Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de educação rural*. In www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf, p 7.
- UNEFAB. *Revista da Formação por Alternância*. Vol. 10, Brasília, 2010.