



Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade

---

## ECOLOGIA POLÍTICA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS PARA UMA NOVA EXTENSÃO RURAL

Gabriel Almeida Frazão<sup>1</sup>  
Jaqueline de Moraes Thurler Dália<sup>2</sup>

### **Resumo**

*Este trabalho tem como objetivo apresentar a Pedagogia da Alternância como uma possibilidade concreta de educação condizente com as preocupações de um desenvolvimento sustentável, de manejo consciente, de respeito à natureza e aos conhecimentos tradicionais do homem do campo, enfim, coerente com a proposta da ecologia política para a construção de uma nova extensão rural. Para isso, analisou-se a implantação e a expansão dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil e na Argentina e suas propostas formativas, concentrando-se, principalmente, em um de seus pilares, o conceito de “desenvolvimento do meio”. Este, por ser maleável, possibilitou a manutenção e a efetivação desse modelo educacional nas últimas décadas, mesmo sob contextos de repressão política, na América Latina, adaptando-se aos conceitos de extensão rural em diferentes contextos.*

**Palavras-chave:** *Ecologia Política, Pedagogia da Alternância, Extensão Rural.*

### **Abstract**

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Sociais, CPDA/UFRRJ. Mestre em História Social, UFF. Professor de História do Instituto Federal Fluminense. Ex-monitor do CEFFA CEA Rei Alberto I. E-mail: [gabrielfrazao@yahoo.com.br](mailto:gabrielfrazao@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutoranda em Língua Portuguesa, UERJ. Mestra em Educação Agrícola, PPGA/UFRRJ. Monitora do CEFFA CEA Rei Alberto I. E-mail: [jaquelinethurlerdalia@gmail.com](mailto:jaquelinethurlerdalia@gmail.com).

*This article has as an objective present the Pedagogy of Alternation as a concrete possibility of education consistent with the concerns of a sustainable development, of conscious management, respectful to the nature and traditional knowledges of country man, consistent with the proposal of Politic Ecology for the construction of a new rural extension. With this purpose, the implantation and the expansion of the Familiar Training Centers by Alternation (CEFFAs, Centro Familiares de Formação por Alternância) in Brazil and in Argentina and their formation proposals, focusing mainly, in what refers to one of its basis, the concept of "development of the midst". This one for being malleable enabled the maintenance and the effectivation of this educational model in the last decades, even beneath contexts of political repression, in Latin America, adapting to the concepts of rural extension in different contexts.*

**Keywords:** *Politic Ecology, Pedagogy of Alternation, Rural Extension.*

## 1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a relação existente entre a Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), as propostas defendidas para a construção de uma nova forma de atuação da extensão rural e as proposições da ecologia política para a América Latina.

Dessa forma, para a defesa dessa hipótese, inicialmente, apresenta-se uma análise teórica, bibliográfica, que faz parte das pesquisas desenvolvidas pelos autores (DÁLIA, 2011; FRAZÃO; DÁLIA, 2010; FRAZÃO; DÁLIA, 2011a; FRAZÃO; DÁLIA, 2011b), nos últimos anos. Nesse sentido, destacam-se as discussões referentes à ecologia política, ao ensino e à extensão rural, principalmente no Brasil, e suas possíveis interfaces com a Pedagogia da Alternância. Ainda no tocante a esta última, cabe mencionar que os autores usam alguns materiais presentes em bibliotecas e arquivos das duas escolas que desenvolvem a

Pedagogia da Alternância há mais tempo no Brasil, as EFAs de Alfredo Chaves e de Olivânia, ambas situadas no Espírito Santo.

Além disso, também são utilizados relatos orais, fonte primordial para a metodologia da história oral (AMADO e FERREIRA, 2006), e escritos de alguns agentes considerados significativos na Pedagogia da Alternância no Brasil e na Argentina. Esses relatos foram obtidos de duas formas: no caso dos atores que atuaram no território brasileiro, por meio de entrevistas realizadas pelos autores e, com relação aos monitores que atuaram na Argentina, por meio de relatos diretos, acessados em outros materiais bibliográficos. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas com os dois primeiros monitores dos dois primeiros CEFFAs fundados no Brasil, o que denota sua relevância na trajetória do movimento no país. Além disso, eles são testemunhas importantes, pois presenciaram de maneira efetiva esse movimento social, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, período histórico analisado neste trabalho.

Sendo assim, o presente texto se organiza da seguinte forma: primeiramente, é apresentada uma discussão teórica sobre a ecologia política e a importância de um sistema educativo, ou proposta pedagógica, que a viabilize, sobretudo em regiões rurais; em seguida, esboça-se uma reflexão sobre a fundação dos CEFFAs, no Brasil, onde essas instituições são reconhecidas pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário como agentes de extensão, e na Argentina, já que eles propõem, ao menos teoricamente, uma educação do campo preocupada com a valorização dos saberes locais, a preservação do meio ambiente e a organização social dos agricultores; busca-se, ainda, discutir a proposta/projeto formativo dessas escolas, mais especificamente no que se refere a um dos seus pilares, o desenvolvimento do meio, e suas

interfaces, ao longo do tempo, com a extensão rural; por fim, propõe-se um diálogo possível entre a ecologia política e a Pedagogia da Alternância na construção de uma nova extensão rural.

## 2. Ecologia política e suas interfaces na educação

A ecologia política tem sua origem ligada à ecologia cultural e humana das décadas de 50 e 70 do século XX, em um contexto em que já se discutia a possibilidade de uma crise ambiental (ESCOBAR, 2005). Desde o seu surgimento, ela vem promovendo um debate de caráter interdisciplinar, sobre a relação entre o homem e a natureza, à luz das reflexões de diversas áreas do conhecimento, tais como antropologia, sociologia, economia e história. Nesse sentido, mais do que se firmar enquanto uma nova disciplina, a ecologia política defende uma nova forma de construir o conhecimento acadêmico, até então marcado pela fragmentação de conteúdos e pela exclusão do conhecimento popular. Se, convencionalmente, para alguns acadêmicos, a sabedoria popular é vista como algo contrário à ciência, a ecologia política parte do oposto (ALIMONDA, 2005).

Influenciada pela antropologia, a ecologia política repensa a maneira pela qual se dá(dão) o(s) processo(s) de interação entre homem e a natureza. Como salienta Escobar (2005), não existiria uma única forma de se pensar essa relação – posição antiessencialista –, já que, afinal, as sociedades, ao longo do tempo e do espaço, lidaram de maneira distinta com ela. Não é difícil perceber essa posição ao longo da história, na qual, pensando os grupos europeus, houve uma separação paulatina dos homens frente à natureza, que passou, a partir do século XVIII, a

ser vista como fonte inesgotável de recursos produtivos (CATALÃO, 2009).

Todavia, esse processo não é sincrônico, já que grupos sociais podem ter visões distintas sobre a natureza, em um mesmo contexto e em um espaço próximo. Segundo Alimonda, esse seria o caso das sociedades existentes na América Latina, sociedades híbridas em que uma das questões da ecologia política é entender suas diversas lógicas de organização, que servem de base para a produção de formas de conhecimento. Assim, o autor propõe, como mais um dos desafios da disciplina, o trabalho de construção de uma “governabilidade ambiental”, definida como “la articulación compleja y contradictoria entre múltiples prácticas y representaciones (...) en la constitución de un territorio y en la gestión de su dotación de recursos naturales” (ALIMONDA, 2005, p. 76).

Torna-se evidente, na construção dessa governabilidade, o papel de conhecimentos não científicos aplicados por alguns grupos sociais no trato com a natureza. De acordo com Van der Ploeg (2000), esse saber, que foi visto, durante anos, pela ciência, como exemplo de atraso, deve ser percebido como algo complexo, “uma arte da localidade”. Ao trabalhar com as práticas de grupos de agricultores familiares, o autor percebeu que, por detrás das práticas agrícolas passadas de geração a geração, estão presentes uma visão sobre a natureza e um conhecimento prático das características topográficas e até nutritivas das áreas de plantio. Além disso, também chama a atenção para o fato de esse sistema cognitivo não estar fechado às mudanças e adaptações, que, aos olhos mais despercebidos, parecem inexistentes, por ocorrerem lentamente.

Nesse sentido, aproximam-se Van der Ploeg e Escobar, já que ambos percebem o conhecimento tradicional, principalmente de agricultores, como fruto de experimentações e pragmatismos (ESCOBAR, 2005). Ademais, eles corroboram também a posição de Alimonda sobre a necessidade de valorizar os diversos conhecimentos, devido ao hibridismo da formação latino-americana. Contudo, o autor holandês alerta, ainda, para os usos da ciência na fundamentação de projetos políticos, ao afirmar que a chegada do conhecimento científico promove a “invisibilidade”, não somente da agricultura tradicional, como do homem que a promove (VAN DER PLOEG, 2000). Desse modo, vale ressaltar que essa prática depende do cientista e da noção de ciência que está em questão. No projeto de governabilidade defendido acima, a proposta é justamente de um trabalho conjunto entre os saberes, algo que seria vital para o desenvolvimento sustentável.

Aliás, a própria discussão sobre o conceito de desenvolvimento demonstra bem como ele pode possuir diversas interpretações ao longo do tempo e do espaço (MALUF, 2000). Dessa forma, segundo Castro (2005), a adjetivação dessa definição – que passou a ser sustentável – está ligada à necessidade de atender a um conjunto de reivindicações de vários segmentos da sociedade, preocupados com o bem-estar social e com temas ecológicos e de caráter político. Ou seja, a história desse conceito está ligada a uma questão de princípios e ideologias, algo semelhante à noção de sustentabilidade.

De acordo com O'Connor, tal noção, em uma sociedade capitalista, pode ter quatro sentidos ideológicos básicos: a) garantia de meios de vida aos povos do mundo; b) defesa dos posicionamentos contrários ao capitalismo, por parte dos grupos que são afetados pelas relações mercantis; c) manutenção do curso da acumulação, por parte

dos capitalistas; d) sustentação ecológica, por parte dos grupos preocupados com o meio ambiente. Essa posição faz com que o autor destaque o cuidado que se deve ter com os discursos de alguns homens “comprometidos” com o desenvolvimento. Se, por um lado, muitos deles financiam a plataforma de Partidos Verdes, por outro, estariam preocupados com alguma adequação da produção e/ou uma ideia de refazer a natureza, que visa apenas conseguir matérias-primas para atender aos interesses do mercado (O’CONNOR, 2003).

Destarte, o autor chama a atenção, por exemplo, para a falta de um órgão que promova um planejamento integrado, envolvendo questões ecológicas, urbanas e sociais, nos países desenvolvidos. Esse órgão seria vital para repensar a própria relação, estabelecida pelo capitalismo, entre natureza e acumulação de bens. Diante de um cenário de crise global, o autor propõe a criação de um “socialismo ecológico”, definido como movimento de ampla participação social, que atente para a ecologia e para as necessidades dos seres humanos em sua vida cotidiana e que lute pela promoção da justiça social (IDEM).

Independente do uso do termo “socialismo ecológico”, a organização e a mobilização política são vitais para a preservação do meio ambiente que, na América Latina, não pode deixar de lidar com os sistemas agrícolas. Como ressalta Almeida, há necessidade de uma ampla discussão sobre temas ambientais, que procure lidar com a produção agrícola de pequena escala. Relembrando a trajetória do Estado brasileiro, de apoio à produção mecanizada, de grande escala e integrada à industrialização, das décadas de 1960 e 1970, o autor ressalta o descaso com o pequeno produtor rural, que muitas vezes teve que abandonar sua forma tradicional de plantio – sua “arte da localidade” – para conseguir crédito e produzir (ALMEIDA, 2005).

Assim, o desafio atual seria a execução de uma agricultura sustentável, que, além da manutenção das condições ecológicas, com um mínimo de impacto ao meio ambiente, consiga garantir: a sobrevivência dos produtores agrícolas; o atendimento das necessidades sociais e culturais de suas famílias; bem como das necessidades alimentares (IDEM). O debate não seria somente feito tendo em vista os ecossistemas, mas também os agroecossistemas, um debate que não deveria ficar circunscrito ao setor rural, mas envolver a sociedade como um todo. Para que essa tarefa seja realizada, seria necessária a construção de uma “cultura ecológica”, que esteja presente nos próprios órgãos encarregados da construção de políticas públicas e nos espaços de organização da sociedade civil. Por sua vez, essa cultura precisaria de novos aportes teóricos e metodológicos nas instituições de ensino e pesquisa na área das ciências agrárias, que revissem a compartimentação do conhecimento. Por fim, o autor adverte para a necessidade de uma capacitação dos agricultores que leve em conta seu saber no manejo agrário equilibrado (IDEM).

O sistema educativo seria, então, fundamental para o desenvolvimento da ecologia política, da mobilização social e de quaisquer preocupações ligadas ao desenvolvimento ambiental sustentável. É esse o posicionamento apresentado por Catalão, no que diz respeito à criação da educação ambiental. Segundo a autora, essa “disciplina” está ligada a uma visão de educação que propõe um diálogo entre o exterior, no sentido da compreensão e da transformação do meio, e o interior dos seres humanos, levando em conta os valores e a responsabilidade individual. Atuaria, assim, no processo de construção de um novo paradigma que rompesse com o mero consumismo e que



levasse a discussões éticas, de conscientização política e social, promovendo uma educação cidadã (CATALÃO, 2009).

Essa proposição se aproxima do que Enrique Leff chama de “saber ambiental”, que, para ele, é construído na interação entre diversos sujeitos com interesses diferenciados, por meio da mobilização dos atores sociais. Segundo o autor, somente por meio dessa mobilização seriam pensadas e construídas estratégias e alternativas de reapropriação da natureza, que, inclusive, podem ser antagônicas ao modelo econômico dominante. Dessa forma, pode-se perceber que o saber ambiental é um saber que, por meio da práxis, colabora para a construção de uma nova realidade. (LEFF, 2009)

Ainda de acordo com o autor, para que essa construção ocorra, torna-se necessária uma nova proposta pedagógica, disposta ao aprendizado de novos fatos, algo chamado de “pedagogia da complexidade ambiental”, que:

Além de uma pedagogia do ambiente, que volta o seu olhar para o entorno, a história e a cultura do sujeito, a fim de reapropriar o mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias. (IDEM, p. 20)

Diante disso, fica claro que sem um projeto educacional seria muito difícil realizar as tarefas exigidas para a construção de um desenvolvimento sustentável, principalmente nas áreas rurais. Afinal, se é urgente a defesa da preservação da natureza, é vital a produção de alimentos mais saudáveis, que valorize o conhecimento dos pequenos produtores e que garanta a segurança alimentar mundial. Da mesma

forma, é mister a realização de um debate com a sociedade sobre a ideologia presente no processo de acumulação capitalista, do mesmo modo que se deve discutir o papel da ciência e dos políticos na preservação do modelo ou na construção de uma nova realidade.

Sendo assim, cabe pensar sobre uma proposta de educação do campo condizente com as preocupações de um desenvolvimento sustentável, de manejo consciente, de respeito à natureza e aos conhecimentos tradicionais, enfim, coerente com a ecologia política. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância, praticada pelos CEFFAs, parece atender a tal necessidade. Desse modo, faz-se necessário entender o processo de chegada e de expansão dessa Pedagogia na América Latina, e como ela propôs uma atuação em prol do “desenvolvimento do meio”, de acordo com o contexto e a partir do interesse e da realidade das comunidades rurais. Essa análise se concentrará, pois, sobre dois países, Brasil e Argentina, tendo em vista serem esses os que, primeiramente, receberam a Pedagogia da Alternância, além de serem, hoje, também, os que possuem o maior número de escolas que utilizam tal proposta.

### 3. Reflexões sobre a fundação dos ceffas no brasil e na argentina<sup>3</sup>

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, em 1968, no Estado do Espírito Santo. De acordo com Nosella, o processo de criação

---

<sup>3</sup> No Brasil, as instituições que adotam a Alternância se dividem entre Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Famílias Agrícolas (EFA). Na Argentina, há três tipos: as EFAs (*Escuelas de la Familia Agrícola*), primeiras a utilizarem esse modelo, e os CFR (*Centro de Formación Rural*), ambas de gestão privada; e as CEPT (*Centros Educativos para la Producción Total*), de gestão pública. Neste trabalho, utilizou-se a sigla CEFFA para se referir a todas as escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância.

dos primeiros CEFFAs na região se deu pela iniciativa de um jesuíta italiano: Humberto Pietro Grande. O padre voltou à Itália, pelo término de sua formação, preocupado com as péssimas condições de vida do povo do interior capixaba, formado em grande parte por descendentes italianos. Por isso, procurou estabelecer ações e parcerias que pudessem ajudar a elevar as condições socioeconômicas daquela população, o que lhe pareceu possível com a criação de duas entidades: a Sociedade Ítalo-Brasileira, para promover o “desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo” (NOSELLA, 2007, p. 33); e outra de cunho jurídico, que pudesse dar maior seriedade e recursos ao projeto, a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo.

As entidades conseguiram bolsas de estudo para sete jovens rurais, dois assistentes sociais e um agrônomo para que fossem à Itália. A ideia era que eles pudessem, ao voltar, contribuir em ações de promoção social. Enquanto os brasileiros se dirigiam à Europa, três técnicos italianos chegaram ao Brasil para, junto com o padre, estabelecer atividades em alguns municípios do estado. Como um desses técnicos era educador e diretor de uma Escola Família Italiana, sugeriu que fossem criadas, na região, escolas que pudessem ajudar na formação dos jovens em uma perspectiva não convencional (IDEM).

Diante dessa decisão, em 1968 foi criada uma entidade jurídica, chamada Movimento de Educação e Promoção Social do Espírito Santo (MEPES), que capitaneou recursos e promoveu ações no campo educacional para a melhoria da qualidade de vida da população local. Tendo como membros de sua diretoria representantes do clero, 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 os três primeiros CEFFAs do Brasil.

O movimento na Argentina teve seu início no mesmo contexto da experiência brasileira, especificamente em 1969, quando foi criada a Associação para a Promoção das Escolas Famílias Agrícolas (APEFA), na província de Santa Fé (PLENCOVICH, CONSTANTINI, BOCCHICCHIO, 2009). Coube a essa instituição buscar o apoio necessário para a construção da primeira escola, que passou a funcionar na região de Moussy, em 1970.

De acordo com o material bibliográfico analisado, o objetivo de criação da APEFA foi semelhante ao do MEPES, o que aproximou a finalidade dos CEFFAs argentinos à dos brasileiros. Além disso, a estratégia de implantação na Argentina contou com uma série de viagens à Europa para capacitar os agentes que estavam envolvidos na proposta (IDEM). Segundo Plencovich, essas viagens ocorreram ainda no final da década de 1950, o que colocou a província de Santa Fé como pioneira na tentativa de trazer a Alternância para América Latina. Por fim, levam-se em conta as informações oferecidas por García-Marirrodriaga e Puig-Calvo (2010) sobre o apoio que as primeiras escolas argentinas receberam das congêneres francesas e italianas.

De acordo com Bacalini, pioneiro do movimento argentino, um dos responsáveis pela introdução da Pedagogia ali foi o francês Jean Charpantier, que visitou o país em 1968. Ali, ele, que era funcionário da União Nacional de Casas Familiares da França, expôs alguns pontos da proposta ao Ministério da Agricultura e Gado de Santa Fé. Diante da empolgação com o projeto por parte da comunidade, que já contava com um movimento cooperativo desenvolvido, apoiado pela Igreja, foi organizada uma visita à França, com o objetivo de implementar uma escola que seguisse a Alternância na região (FORNI *et al*, 1998).

Por fim, cabe destacar dois últimos aspectos semelhantes na construção dos CEFFAs desses países. O primeiro, que parece se estender para além dos casos analisados neste trabalho, é o papel, na fundação das escolas, de representantes da Igreja. García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) argumentam que o surgimento dos CEFFAs, no mundo, sempre esteve ligado, direta ou indiretamente, a grupos vinculados à doutrina social católica. No caso da Argentina, destaca-se o papel da Juventude Agrícola Católica na criação e organização das primeiras instituições, algo que se assemelha ao papel das ações sociais católicas no Espírito Santo<sup>4</sup>.

Já o segundo é a forma como a agricultura era vista pelos governos no momento da chegada dos CEFFAs nesses países. Eles chegaram à Argentina em um momento de preocupação com a expansão da formação agrícola e a necessidade da formação técnica (PLENCOVICH, CONSTANTINI, BOCCHICCHIO, 2009). Afinal, era o contexto em que a América se inseria na chamada Revolução Verde, e, mais especificamente nesse país, expandiam-se os cultivos de soja e girassol. Segundo Brailovsky e Folguelman (1997), a província de Santa Fé, nos anos 1970, viu o aumento desses cultivos, que, aliados à produção de trigo, fizeram com que as pequenas e médias propriedades, praticamente, não mais se dedicassem à pecuária. Como essas práticas levavam ao empobrecimento do solo, o uso de agroquímicos aumentou, tornando-se necessária a capacitação técnica. Diante de um cenário em que o governo se preocupava com o aumento da produtividade, a difusão de escolas agrícolas não parece ser contraditória à política estatal.

Nesse sentido, ainda no cenário argentino, a legislação educacional abriu brechas para o funcionamento da Alternância. Alguns

---

<sup>4</sup> Nesse aspecto, ver também Nosella (2007, p. 20).

fatos nas décadas de 1950, 1960 e 1970 podem ser significativos para o entendimento da introdução da Pedagogia no país. Em 1956, cabe destacar a criação do Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA) que, com preocupação extensionista, procurou valorizar a formação técnica. Ainda que se deva reconhecer que o modelo produtivista do INTA não tenha construído parcerias com as escolas rurais, foram os agrônomos formados por ele que atuam nas escolas. Na década seguinte, o projeto de educação agrícola pensado pelo secretário de Agricultura e Gado, Walter Kugler, defendia um ensino que aliasse teoria e prática, e que trabalhasse com as necessidades do produtor, agora, articulado com o INTA (IDEM). Ora, esse ideal educativo se encaixava nas práticas defendidas pela Alternância e pode ter incentivado sua adoção. Afinal, já nesse contexto, aconteciam as viagens à Europa daqueles que trariam a Pedagogia para a Argentina. Por fim, os anos 1970 foram marcados por uma contradição que ajudou nessa expansão. Se a transferência do ensino técnico para a pasta educativa gerou, por um lado, retrocessos, como a “tecnificação” dos currículos, a menor atenção para a formação geral e o não atendimento, pelo governo federal, da demanda por escolas técnicas, por outro, abriu uma brecha para a difusão de escolas provinciais e privadas, dentre as quais os CEFFAs (IDEM).

O caso brasileiro não parece se diferenciar no que diz respeito à necessidade de expandir o auxílio técnico ao produtor rural. Vivia-se a Revolução Verde, mas, mesmo antes dos anos de 1960, algumas atitudes governamentais mostraram a preocupação com a “educação” do homem rural, influenciadas pelos Estados Unidos, como a Campanha Nacional de Alfabetização Rural, o Escritório Técnico da Agricultura Brasil-Estados Unidos e o Serviço Social Rural (MENDONÇA, 2006).

Concomitantemente a essas iniciativas, surgiu no Brasil o movimento extensionista.

No que tange a esse movimento, Kreutz, Pinheiro e Cazella promovem a construção de um histórico da extensão do Brasil, chamando a atenção para a relação existente entre o objetivo da política extensionista e a pedagogia que servia de base para sua implementação. Dessa forma, dividem a história da extensão rural em três fases: da Segunda Guerra Mundial até os anos 1960; dos anos 1960 até a década de 1980; e dos anos 1980 até os anos 1990. Com relação à primeira fase, que, por hora, é o que merece destaque, os autores apontam que a política de ATER estava preocupada com o desenvolvimento rural, pensado por meio do envolvimento do produtor em um padrão de produção tido como hegemônico, voltado para o aumento da produtividade e dependente de insumos externos. Para a execução desse projeto, os órgãos de extensão utilizavam uma proposta pedagógica tradicional, “taylorista”, cujo objetivo era impor novos valores e práticas aos agricultores, vistos como os grandes responsáveis pelo atraso do “Brasil rural” (KREUTZ, PINHEIRO e CAZELLA, 2005, p. 46).

Analisando a extensão no Brasil, nos anos 1950 e 1970, Pedro de Oliveira reitera a visão dos autores, afirmando que, nesse período, a extensão rural foi permeada por interesses patronais, agroindustriais e internacionais, que visavam ao aumento da produtividade por meio da introdução de novas tecnologias. Da mesma forma, identifica que os projetos extensionistas diagnosticavam os problemas agrícolas como decorrentes da falta de capacitação do produtor rural e da falta de créditos para tal, e não de outras questões mais abrangentes como a própria estrutura fundiária brasileira (OLIVEIRA, 2013).

Os projetos, formados por latifundiários, minifundiários e trabalhadores rurais, tinham por finalidade ultrapassar os limites da escola, em uma perspectiva comunitária. Esse era o alvo de programas governamentais que objetivavam o aumento da produção agrícola, em uma nova realidade, na qual os agricultores abasteceriam também o mercado interno e a indústria. Tais medidas surgiram para neutralizar a participação política e a organização das comunidades rurais, influenciadas pelo Partido Comunista ou pela Igreja Católica (QUEIROZ, 1997).

Contudo, nessa mesma época, surgiram propostas inovadoras no pensamento pedagógico. Diante do grande número de analfabetos adultos, surgem movimentos de educação popular, como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire na região Nordeste. O educador aliava o ensino ao engajamento social, promovendo a tomada de consciência dos trabalhadores. Coube ao golpe de 64 silenciar tais propostas libertárias (FREIRE, 2005). É nesse cenário que surgem as experiências da Alternância no Brasil. Tentando analisar esse fenômeno, propõem-se algumas reflexões.

De acordo com a literatura analisada, esse modelo foi trazido para o Brasil por meio da ação de alguns líderes locais, como autoridades religiosas, políticas e comunitárias. Essas lideranças faziam uma mediação (NEVES, 2008) entre os seus interesses e os anseios dos demais agentes locais da comunidade rural em ter uma educação condizente com sua realidade. Para isso, desde seu início, a Pedagogia exigiu uma organização social. Todavia, mesmo em épocas de ditadura, o movimento não foi freado. Por que essa contradição? Algumas respostas podem ser encontradas nas práticas educacionais anteriores e naquelas que foram se configurando, com o passar dos anos.



Segundo Maria Teresa da Fonseca, os programas educacionais extensionistas desenvolvidos na América Latina se balizaram em modelos norte-americanos. Dessa forma, tais programas, chamados pela autora de “difusionistas”, ao focar a transmissão de conhecimentos técnicos às famílias rurais, tinham, também, como objetivo alienar a população rural dos conflitos sociais e econômicos existentes na região. Além disso, a autora ressalta que esse modelo tinha, então, como um dos seus principais objetivos, evitar o êxodo rural, integrando os agricultores à sociedade de mercado. As pequenas propriedades rurais deveriam se constituir enquanto fornecedores de gêneros alimentícios para os centros urbanos, diminuindo, assim, a pressão sobre os preços dos salários. Ao mesmo tempo, essa família se tornaria consumidora dos produtos industriais. Nesse sentido, cabe lembrar que evitar o êxodo rural é, justamente, um dos objetivos da Pedagogia da Alternância, o que corrobora a tese de que esse movimento pode, nesse aspecto, ter atendido aos interesses do extensionismo dos anos de 1960 (FONSECA, 1985).

Ademais, a Alternância é um movimento, primordialmente, cristão. Talvez, aí, tenha-se outra resposta: uma organização social cristã não impunha riscos ao capitalismo, ou seja, seu objetivo não era comunista. Diante disso, procurou-se, então, buscar uma explicação junto aos sujeitos sociais que, de fato, participaram da implementação da Pedagogia da Alternância no Brasil. Como fica claro na entrevista concedida por Sérgio Zamberlan<sup>5</sup>, a Pedagogia surgiu em uma área francesa influenciada pela Igreja Católica, que ele denomina como “branca”, ou seja, menos radical e até conservadora, e afirma que tal

---

<sup>5</sup> As informações de Sérgio Zamberlan e Mário Zuliani, pioneiros da Alternância no Brasil, foram obtidas por meio de entrevista realizada em 23/7/11.

padrão se repetiu na Itália. Além disso, não se pode esquecer que autoridades estatais faziam parte do MEPES, o que também tranquilizava o governo.

Pelos dados disponíveis sobre a construção e expansão dos CEFFAs na Argentina, parece razoável afirmar que o fato de eles estarem ligados a movimentos católicos “progressistas”<sup>6</sup> pode ter lhes dado certa legitimidade diante da sociedade e do governo. Afinal, os CEFFAs conseguiram sobreviver em um contexto onde os argentinos também viviam sob um regime militar, que obrigou, segundo Bacalini, os agentes da Alternância a se manterem na “defensiva” (FORNI *et al*, 1998).

Entretanto, deve-se ter cuidado para não simplificar a forma como os governos desses dois países viram tal movimento. No caso brasileiro, publicações demonstram que os envolvidos nos CEFFAs locais se sentiram vigiados ou cerceados em suas ações. O padre Pietrogrande, em entrevista a *Revista Marco Social* (INSTITUTO SOUZA CRUZ, 2010), lembra que foi detido pelos militares e que o movimento foi visto como subversivo, o que fez, inclusive, que algumas prefeituras cortassem o apoio que lhe davam. Por sua vez, Mário Zuiliani se lembra da ocasião de um desfile escolar em que um dos agentes do governo se incomodou com as palavras de ordem pronunciadas pelos alternantes; cita, ainda, a invasão a uma escola, em que se procurou por “livros subversivos” que, segundo o italiano, só não foram achados porque haviam sido retirados, antes, por um aluno.

Ainda que Zuiliani não tenha entrado em detalhes sobre o conteúdo desse material, através da entrevista de Zamberlan pode-se

---

<sup>6</sup> Um dos exemplos citados no texto é o movimento de sacerdotes terceiro-mundistas, inspirado no Debate promovido pelo Concílio Vaticano II.

saber que, por exemplo, os textos de Paulo Freire, ainda não publicados no Brasil, eram traduzidos do italiano ou do espanhol, para serem estudados pelos monitores dos CEFFAs. Além disso, conta que todo o cuidado era pouco e que, por isso, no material produzido pelas escolas, palavras como “conscientização” não eram utilizadas. De toda forma, acredita-se que a metodologia e o conteúdo da Pedagogia da Alternância lhe permitiram ser elástica ao ponto de conseguir se adaptar e sobreviver aos regimes militares da América Latina. Para se compreender melhor esse processo, deve-se, ainda que rapidamente, tecer algumas considerações sobre os seus princípios formativos.

#### **4. O projeto formativo da pedagogia da alternancia**

Um CEFFA se baseia, segundo Gimonet (2007), em quatro pilares: desenvolvimento do meio, formação integral do educando, associação de pais e Pedagogia da Alternância. Eles constituem a marca identitária dos CEFFAs, já que estão presentes desde as primeiras instituições, e não poderiam ser desenvolvidos de forma isolada. Ao contrário, o seu bom funcionamento só é possível por meio de uma ação que promova a articulação entre eles. Da mesma forma, o autor defende que esse modelo só pode ser posto em prática pela construção de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas do que as 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 seus princípios. Sendo assim, a Alternância é definida 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 no processo. Para isso, estrutura-se nos 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) a formação profissional e geral associadas; e) base de cooperação, de ação e de autonomia; f) a associação dos pais e mestres de estágio profissionais como parceiros e coformadores (IDEM).

Tendo em vista o que já foi exposto sobre o contexto em que se encontravam Brasil e Argentina no momento da chegada dos CEFFAs, percebe-se que suas propostas formativas podem ter sido vistas pelos governos como algo interessante, já que se adequavam aos interesses do modelo extensionista vigente, já discutido nas páginas anteriores. Em primeiro lugar, analisando os princípios, percebe-se a preocupação com um ensino que associe experiência à prática, em uma ação cooperativa. Se a ideia era levar formação aos homens do campo, os CEFFAs propiciariam um contato direto entre os agentes formadores e a família. O que se daria, inclusive, de forma mais intensa do que nas outras escolas rurais, já que permitia a troca de saberes entre alunos e pais e fazia com que estivessem enfronhados na comunidade. Por sua vez, o fato de os alternantes terem que fazer estágios em propriedades das regiões em que estavam inseridos dava a possibilidade de que o conhecimento escolar fosse apropriado pelos demais setores sociais. Os CEFFAs podem ter sido vistos como uma escola que permitia a concomitante “capacitação” de jovens e adultos.

Contudo, mesmo com seu caráter extensionista, é possível identificar na prática educativa dos CEFFAs uma proposta político emancipatório e libertadora, já que exige do educando e da sociedade em que se situa uma postura participativa, eminentemente política (FREIRE, 2005). Não é por acaso que um dos seus 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 esse preceito se fez presente na própria criação do MEPES, visto que contou com a representação de diversos segmentos sociais. Ademais, cabe à associação definir a formação que será oferecida aos jovens, pois seus membros e os mestres de estágio são parceiros da escola. Desse modo, nota-se que não somente o CEFFA influencia a comunidade, mas também o espaço local e os interesses dos agentes envolvidos no processo o definem, ou seja, o entorno de um CEFFA também o transforma. Portanto, a Pedagogia pode ou não ser revolucionária, tudo depende da forma pela qual se apropriam dela. Ela deve ser política e participativa, mas não, necessariamente, revolucionária.

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 formativos, a Pedagogia da Alternância favorece a criação de parcerias para que possa promover a formação integral e contextualizada do jovem do campo. Diante de um cenário em que havia grupos interessados na capacitação do agricultor, a construção de parcerias foi vital. Nas próprias entrevistas concedidas por Zuliani e Zamberlan é destacado o papel de agentes da EMATER e de outros órgãos governamentais na atuação junto aos alunos, fato que indica a aproximação entre os dois projetos políticos.

Voltando ao caso argentino, o surgimento de um CEFFA em uma área como a província de Santa Fé gera algumas reflexões. Segundo Brailovsky e Folguelman (1997), os anos de 1970 foram marcados pela introdução da soja e do girassol nessa província. Abandonou-se a criação de gado, principalmente nas pequenas e médias propriedades, onde ficou estabelecida, praticamente, uma rotação entre os cultivos de trigo e de soja. Tal prática gerou um maior empobrecimento do solo, já que rompeu com as práticas ali existentes, na qual o próprio gado tinha como pastagens áreas destinadas ao descanso da terra. Além disso, a introdução da soja fez com que se utilizassem mais máquinas, o que acarretou a compactação do solo e o uso de um grande número de agroquímicos.

Por sua vez, Plencovich, Constantini e Bocchicchio (2009) colocam que o que tornou possível o surgimento dos CEFFAs nessa localidade foi o fato de a região possuir: uma rica tradição educacional; uma série de projetos participativos; uma juventude rural ativa; um movimento cooperativista desenvolvido; professores criativos e inovadores; e um “empresariado rural con una visión social”. Ainda que os autores não entrem em detalhes sobre o tipo de produção e renda desse empresariado, bem como a forma pela qual ele deu apoio a esse modelo educativo, não se pode deixar de especular que ele estivesse, de alguma forma, atrelado à concepção de desenvolvimento agrícola predominante na época. Ao mesmo tempo, também se pode interrogar sobre o conteúdo a ser defendido pelo CEFFA nesse contexto. Afinal, será que a proposta tinha algo de revolucionário, que incomodasse o governo da época? De todo modo, ainda que essas questões não possam ser esmiuçadas, a especulação sobre o caso argentino coloca novamente a influência que o meio exerce sobre o projeto do CEFFA.

Nesse sentido, deve-se fazer uma última observação, sobre outro pilar dessas instituições, o “desenvolvimento do meio”. Hoje, esse tema está relacionado à sustentabilidade, ou, pelo menos, ao uso consciente dos recursos naturais. Contudo, como bem definiu Zamberlan, o CEFFA é fruto do seu meio. Cabe, então, pensar que não somente o contexto influencia a proposta da escola, mas também a sua própria história, o que permite entender o “desenvolvimento do meio”, como categoria nativa<sup>7</sup>, e, por isso, variável no tempo, sendo, inclusive, uma das causas para a legitimidade dessa Pedagogia ao longo dos anos. Destarte, se, no momento de sua chegada à América Latina, a Alternância pode ter sido marcada por certo caráter extensionista – ainda que menos tecnicista do que os projetos governamentais –, os seus princípios, em outro cenário, permitem o desenvolvimento de uma educação voltada ao sustentável, e esse será o aspecto analisado a seguir.

##### **5. “Desenvolvimentos” do meio: maleabilidade na proposta dos ceffas na extensão rural**

Em algumas obras que se dedicam à Pedagogia da Alternância, percebe-se que a análise sobre o pilar “desenvolvimento do meio” merece grande destaque. García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) 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. Por um lado, havia a necessidade de melhorar os

---

<sup>7</sup> Os conceitos nativos estão ligados àquelas categorias que são criadas e têm sentido dentro do mundo prático e efetivo. São conceitos desenvolvidos historicamente e com sentido para um determinado grupo humano. Fazem parte do senso comum das pessoas e das formas como elas se classificam ou classificam as outras. Ver: AGUIAR, 2007, p. 83-88 .

índices educacionais latino-americanos. Por outro, alguns conceitos, como cooperação, participação, governabilidade e desenvolvimento local e sustentável, eram defendidos como metas a serem atingidas. Já que a Alternância associava essas duas questões, ela foi vista, pelos governos locais, como aliada na tarefa de promover um desenvolvimento consciente ou ambientalmente correto.

Uma análise da relação entre os pilares comprova essa possibilidade. Por meio da associação, estimula-se uma maior conscientização e participação dos pais na resolução dos problemas comunitários. Além disso, a própria fundação da escola pela associação reitera a importância da construção de parcerias entre agentes públicos e privados, visando ao desenvolvimento local. Nesse sentido, a proposta se adéqua também à ideologia neoliberal de transferência da responsabilidade estatal para outros setores sociais e na redução de gastos. Segundo dados sobre a realidade na Argentina, as escolas de Alternância gastam menos por aluno no ensino primário do que as escolas estatais (PLENCOVICH; CONSTANTINI; BOCCHICCHIO, 2009).

Outrossim, voltando-se para a questão socioambiental, ou para o desenvolvimento consciente, parece que tal ponto foi um dos mais importantes para a expansão desse modelo, principalmente na realidade brasileira. Contudo, cabe uma reflexão sobre o próprio conceito de desenvolvimento do meio defendido pelos CEFFAs. Será que desde os seus primórdios, pode-se perceber uma proposta alternativa ao modelo de desenvolvimento que lhe foi contemporâneo, ou aqui, como em outros casos, o meio influenciou a proposta formativa?

Nesse sentido, dispõe-se de duas fontes na análise dessa questão: as entrevistas realizadas, mediante questionário aberto, com os dois



fundadores da Alternância no Brasil e o material existente na biblioteca de uma das escolas pioneiras do Brasil, a Escola Família de Alfredo Chaves, localizada no Espírito Santo, com vasto material bibliográfico, utilizado pelos docentes, inclusive os dois entrevistados neste trabalho, ao longo das quatro últimas décadas do século XX.

Ao serem indagados sobre o conteúdo técnico ensinado, nas décadas de 1960 e 1970, nos CEFFAs brasileiros, Sérgio Zamberlan e Mário Zuliani demonstraram algumas pequenas divergências. Zamberlan relatou que havia a preocupação com o uso abusivo de agrotóxico, mas não viu nisso um prenúncio de defesa do desenvolvimento sustentável. Já Zuliani dá a entender que essa preocupação se fazia presente nos professores das escolas, que foram grandes incentivadores da introdução de práticas de pequeno custo visando à melhoria de produção e qualidade de vida do trabalhador rural. Por fim, citou que circulava entre os monitores uns cadernos mimeografados, provenientes do Sul do país, cujo conteúdo era contrário ao defendido pelos técnicos agrícolas na conjuntura da Revolução Verde.

Diante disso, procurou-se por alguma documentação que pudesse esclarecer o conteúdo trabalhado nos CEFFAs na Escola de Alfredo Chaves. Ali, se por um lado, não se encontrou nenhum material proveniente do Sul do país, por outro, foi possível encontrar alguns livros e revistas dos anos de 1970 e 1980, o que abriu possibilidades de análise sobre o que era ensinado aos alunos naquela época. Dentre os materiais encontrados, destacam-se: exemplares da Revista Boletim do Campo (1970); trabalho universitário da UFES sobre fixação de nitrogênio (1981); material fornecido pela SUDENE/IPEAL sobre plantas alimentares; material produzido pela Universidade de Viçosa sobre participação social (1981); revistas do projeto *Tecnologia*

*Alternativa* (AS-PTA) (1987); dois livros de cunho religioso social: um produzido pela CPT (anos 1980) e outro de conscientização política (1987); manual técnico fornecido pela EMBRATER-ES sobre a cultura da seringueira e olericultura (1990).

Aqui cabem algumas considerações. Primeiramente, essas escolas se mantinham, apesar da distância dos grandes centros, antenadas à produção técnica bibliográfica da época. Acredita-se que esse material possa ter sido diretamente cedido à escola, ou ter chegado a ela por meio dos professores técnicos. Com relação ao conteúdo da Revista Boletim do Campo, parece ser condizente com as orientações convencionais da época, a segunda fase do movimento extensionista.

Tal movimento, segundo Kreutz, Pinheiro e Cazella, foi marcado pela necessidade de mecanização do campo, com a implementação de um sistema, qualificado pelos autores, como fordista. Nesse momento, cabia à extensão, junto com uma série de especialistas de diversas áreas, aprimorar a gestão da propriedade e da produção. Dessa forma, para que esse objetivo fosse alcançado, a proposta pedagógica partia de um princípio semelhante ao do momento anterior, qual seja: a desqualificação do saber do produtor, tido como inferior ao saber científico e especializado (KREUTZ, PINHEIRO e CAZELLA, 2005). Nesse sentido, na publicação, além da temática das saúvas, o anúncio de agroquímicos dá o tom das então soluções apregoadas para o aumento da produtividade, em meados de 1970.

Ainda que o fato de uma revista existir em uma biblioteca não signifique que as pessoas de fato a tenham lido, não se pode deixar escapar que esse tipo de leitura estava inserida na análise tradicional sobre o mundo rural da época: uma postura intervencionista que visava ao aumento da produção.

Já as revistas publicadas nos anos 1980 mostram uma clara mudança nas temáticas. Além da incitação a práticas democráticas, organização comunitária e discussão da reforma agrária, as matérias sobre agricultura alternativa ganham espaço.

Ainda de acordo com Kreutz, Pinheiro e Cazella, a terceira fase da extensão rural foi o momento onde se tentou, mesmo que de forma tímida, a construção de um projeto de extensão “mais horizontal”, onde se dava aos atores sociais maior participação das ações a serem executadas. Contudo, se, por um lado, essa perspectiva fez com que fossem utilizadas propostas pedagógicas menos tradicionais e verticalizadas, por outro lado, teve sua ação limitada pelo Banco Mundial, que transferia para os pobres a responsabilidade de superar a sua pobreza, principalmente por meio de projetos. Dessa forma, a extensão não promovia uma prática de combate à pobreza, colaborando para a reprodução do capital (IDEM).

Nesse sentido, a presença do material pode significar a opção da escola em adotar uma postura distinta do padrão agrícola tradicional, e, novamente, exemplificar o contato que esses agentes formativos mantinham com outras instituições, no caso a AS-PTA.

Assim, ao comparar o material encontrado na biblioteca de um CEFPA pioneiro com as entrevistas dos ex-monitores, pode-se apenas apontar algumas hipóteses. A primeira é a de que a escola realmente se adaptou ao contexto, variando a sua formação de acordo com as possibilidades existentes. Se não se pode negar a afirmação feita por Zuliani sobre certa preocupação ambiental, pode-se aventar que essa possa ter se manifestado mais claramente, nos anos de 1980, quando já se havia espaço, inclusive político, para maiores questionamentos.

Com relação ao caso argentino, sabe-se que hoje existem 114 unidades que adotam a Pedagogia da Alternância. Nota-se, também, que o crescimento dessas escolas foi menor na última década em comparação com o caso brasileiro, apresentando, no intervalo de 2001-2005, um número de 27 escolas novas, diante das 55 surgidas no Brasil (GARCÍA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010). Contudo, se hoje não se tem dados que sirvam para explicar a estagnação do crescimento da Alternância na Argentina, para além do corroborar esse chamado “inverno” das escolas técnicas naquele país (PLENCOVICH, CONSTANTINI, BOCCHICCHIO, 2009), por outro, sabe-se que, no seu surgimento, era mais organizada ali do que no Brasil.

As próprias informações oferecidas por Nosella (2007) corroboram essa posição. Segundo o autor, nos anos de 1970, a experiência na Argentina era mais bem-sucedida, levando-se em conta o número de escolas (16), três a mais do que no Brasil, e a qualidade da formação. Tal organização parece ter feito com que houvesse um grande intercâmbio entre o MEPES e a APEFA. Encontram-se, no Espírito Santo, algumas apostilas feitas por professores argentinos que datam dos anos 1970, visando à formação de monitores brasileiros. Em uma, confeccionada pelo professor Jean Charpantier (1975), que, naquela época, era assessor geral da APEFA, procura-se mostrar a necessidade de falar a língua do homem do campo, para fazer com que ele fosse “artífice de seu próprio desenvolvimento”. A colocação do professor mostra que a proposta formativa foi um elemento de ligação entre esses dois países.

Ademais, cabe lembrar que, apesar de um menor crescimento no número de escolas, os argentinos conseguiram ser mais bem-sucedidos em algumas parcerias com o poder público. Após o processo de

redemocratização, a Subsecretaria de Educação da Província de Buenos Aires, com representantes da Pedagogia, pensando na realidade local, decidiu incentivar o projeto de criação dos CEPTs, que, desde então, recebem apoio do poder público (FORNI *et al*, 1998). Destaca-se que essa parceria fez com que o governo reconhecesse, nessas instituições, a competência técnica para receberem e destinarem crédito a projetos agrícolas desenvolvidos nas localidades que a cercavam (BARKSKY, DÁVILA, TARELLI, 2009).

Desse modo, no tocante a ideia que se tinha acerca do conceito de desenvolvimento, não se pode deixar de lado outro aspecto fundamental na atuação dos CEFFAs. Na sua entrevista, Zuliani relatou que o grande diferencial daquela escola era a forma de intervenção no meio, possibilitada pelos próprios instrumentos pedagógicos. Ao narrar a atuação da escola junto aos pais e a forma como ela conseguiu o apoio da comunidade, ele lembrou o espanto das famílias diante de professores que queriam saber delas como era feita a produção local. Da mesma forma, Bacalini lembra o quão impactante foi a entrada da Pedagogia da Alternância na região de Santa Fé, justamente por ela se centrar em um “proyecto a partir de necesidades reales y sentidas” (FORNI *et al*, 1998, p. 20-21).

Percebe-se, então, que a valorização do saber local, independente das parcerias políticas e dos governos em questão, parece ser o que proporcionou, e ainda proporciona, a vitalidade dessa formação nesses dois países. Se, em algum momento, as escolas se aliaram, consciente ou inconscientemente, aos agentes de projetos extensionistas, elas não mantiveram as mesmas práticas. E isso já foi, por si só, inovador. Contudo, a despeito dessas dúvidas sobre a orientação ideológica dessa proposta de ensino no passado, a ação, atual, das escolas é condizente

com os princípios da ecologia política, em seus variados aspectos, como se verá a seguir.

#### **6. Considerações finais: dialogos possíveis para uma nova extensão rural**

Na visão de Kreutz, Pinheiro e Cazella (2005), o grande desafio atual da extensão seria se repensar como agentes de desenvolvimento rural, compreendendo que a superação dos problemas enfrentados pelos trabalhadores do campo passa por um debate político, de construção da cidadania e de luta pelo poder. Cabe lembrar que esse debate passa pela implementação de uma pedagogia que promova um “processo educacional libertador”, construído ativamente por um conjunto de atores sociais. Por sua vez, para que isso possa ocorrer, a ATER deveria se repensar como mediador social, capaz de criar laços, adentrar e construir redes de comunicação e de conhecimento. Essa posição se diferencia muito da postura histórica da extensão, que se concebe como portador de uma missão pedagógica, de imposição de saberes, visando à salvação das populações do campo (IDEM).

Corroborando a posição dos autores sobre a necessidade dessa nova prática extensionista, entende-se os CEFFAs como instituições que teriam condição de desenvolver essa atividade. A própria proposta educacional dessas escolas, consideradas pelo governo brasileiro como agentes extensionistas (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO, 2004), baseada na Pedagogia da Alternância, poderia contribuir para a construção de um debate sobre a cidadania e a luta pelo poder no campo. Nesse sentido, a teoria dessa pedagogia defende a construção de um ensino que atenda às especificidades locais,

justamente uma das necessidades pensadas pelos autores como fundamentais para instituições mediadoras (IDEM).

Ademais, a Alternância tem como base uma metodologia de construção de ensino que é, por essência, participativa e que, na teoria, deveria contar com a participação de vários agentes sociais na sua construção e condução. Destarte, os CEFAs estariam em consonância com a proposta de extensão que reconheça os saberes locais e a troca de conhecimentos provenientes de diversas visões de mundo. Mais do que isso, ela poderia possibilitar justamente que esse debate, que não poderia ser desassociado da política, levasse à “coconstrução de saberes, de identidades e de métodos” que traduzem os anseios e necessidades dos grupos envolvidos nesse processo (IDEM).

Reconhece-se, pois, que tal proposta está comprometida com o desenvolvimento rural que garanta a melhoria na qualidade de vida no campo. Cabe refletir, então, sobre como tal finalidade pode ser articulada com as propostas da ecologia política. Com relação ao caso argentino, observa-se que, para os agentes formadores, o discurso sobre os objetivos formativos dos CEPTs, das EFAs e das CFRs comprova essa possibilidade. Conforme os docentes da EFA de Moussy, a função da escola é promover: “capacitación integral de los jovens, integrar e arraigar a la gente, capacitar para investigar y descubrir alternativas, formar a la gente del medio para que se quede y sean gestores y promotores de la propia región ...” (FORNI *et al*, 1998, p. 167).

Da mesma forma, a ideia de um protagonismo rural está presente na proposta da “formação total” dos CEPTs, que defende a valorização da cultura local e o reconhecimento dos camponeses que a operam, repudiando “situaciones injustas como por ejemplo donde el trabajo y la producción fueron quedando marginados” (IDEM, p. 28).

Essa valorização da cultura e dos conhecimentos locais está condizente com a questão da valorização do que Van der Ploeg definiu como a “arte da localidade”.

Percebe-se, ainda, que um dos eixos fundamentais do desenvolvimento das atividades educacionais da Pedagogia da Alternância, na Argentina, está em formar gerações que procurem agir sobre a sua realidade. Elas apostam, assim, em uma formação crítica que possa fazer com que não somente o jovem, mas a comunidade seja protagonista em projetos de melhora “en lo social, económico y cultural” (IDEM, p. 37). Esse aporte estaria totalmente coerente com a preocupação de Alimonda, sobre a necessidade da construção de uma governabilidade ambiental. Afinal, se esse projeto defende a participação de múltiplos agentes sociais, é necessária uma educação que torne os homens do campo atentos e ativos diante do seu meio.

Por fim, existe a preocupação ambiental, que, por exemplo, está presente na CFR de Roberto Coll Bengas, que fez com que essa escola se ligasse a CAPRESU, um organismo orientado à preservação do solo (IDEM). Ademais, ainda que em menor escala, pode-se notar uma preocupação de caráter ambiental, no CEPT Colonia El Salado, já que a horta orgânica é um dos temas abordados nos trabalhos finais dos alunos (IDEM). Todavia, analisando o discurso dos atores envolvidos nesse processo, parece que a questão da sustentabilidade ainda é menos importante do que os outros componentes de caráter econômico e social.

Já no que se refere ao caso brasileiro, os CEFFAs (UNEFAB, 1999 e 2008) têm inquietações muito parecidas com as congêneres argentinas, ainda que os aspectos ambientais, nas obras e nos discursos dos agentes, estejam mais presentes aqui do que lá. Analisando a



Proposta do Colégio Estadual Rei Alberto I<sup>8</sup>, vê-se a preocupação com a formação integral do jovem rural, de cunho humanista. Ela valoriza a vida no campo, os conhecimentos familiares, a história local e visa a uma formação que propicie o desenvolvimento agrossustentável da região e a diminuição do êxodo rural.

Tais pressupostos estão presentes, também, em outros CEFFAs do país. Calvi (2007) aborda a proposta promissora das CFRs para construção do desenvolvimento agrossustentável na Amazônia. Já o estudo de Souza (2008) reitera a proposta da Escola Família Agroindustrial de Turmalina, localizada no Vale do Jequitinhonha, no que se refere à sua função social, à sua dinâmica democrática e ao seu compromisso com a sustentabilidade.

Toda essa discussão se aproxima com o que Leff chama de “pedagogia da complexidade ambiental” (LEFF, 2009, p. 21-23). Esta, segundo o autor, para possibilitar a construção de um processo educativo libertador, deveria romper com a lógica disciplinar e possibilitar o encontro de seres diversos, com saberes diferentes e identidades distintas (IDEM). Dessa maneira, pode-se perceber uma grande semelhança entre essa proposta e o que é defendido pela Pedagogia da Alternância, que trabalha na perspectiva de integração dos saberes e dos agentes sociais.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Proposta pedagógica do CEFFA Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I, disponível em: <http://cereialberto.blogspot.com.br>.

<sup>9</sup> Segundo Dália, “o currículo por temas geradores é aquele que mais se assemelha ao que é praticado na Pedagogia da Alternância, não necessariamente na forma, mas em suas implicações ideológicas. Ele prevê a articulação da prática pedagógica e do conhecimento científico à realidade sociocultural, por meio da construção coletiva de conhecimento, que admite múltiplas fontes de informação e diversificados cenários de aprendizagem. Todas as disciplinas e atores trabalham conjuntamente, a partir de um tema que surge do interesse coletivo social, superando, assim, a justaposição de disciplinas, o que não impede, ainda, aulas expositivas e narrativas. Toda a

Para que essa nova forma de atuação das instituições de ATER aconteça, Kreutz, Pinheiro e Cazella (2005) chamam a atenção para a necessidade de um intenso, constante e vigilante processo de avaliação das atividades desenvolvidas. Somente dessa forma essas instituições poderiam refletir sobre a condução de suas ações de modo a não se aterem apenas a um debate das necessidades mais imediatas dos atores com os quais dialogam. Por sua vez, esse debate não poderia prescindir de uma análise política e ambiental e da construção do que Leff denomina de “saber ambiental”, o que reforça a necessidade de diálogo entre a extensão rural, a Pedagogia da Alternância e a ecologia política.

Defende-se que, por meio desse diálogo, possa ser construída uma nova forma de extensão rural que, para além do debate de técnicas produtivas, colabore ativamente no processo de emancipação das comunidades rurais. Isso garantiria, assim, que elas tenham protagonismo na coprodução e condução de projetos de desenvolvimento que respeitem as identidades locais e os diversos interesses dos atores sociais envolvidos.

Percebe-se, enfim, que, em alguns pontos, já acontece um diálogo efetivo entre as propostas da Pedagogia da Alternância e da ecologia política, o que fica claro na preocupação com o protagonismo dos agentes rurais e na construção de um desenvolvimento rural sustentável. Além disso, os estudiosos dos dois projetos defendem como metodologia a construção de um ensino interdisciplinar, que promova um diálogo entre a “ciência” e o conhecimento local. Contudo, em outros pontos, o diálogo poderia ser ratificado, por meio da troca de saberes entre os membros dos dois movimentos. Afinal, tal articulação não só promoveria um

---

engrenagem estabelecida por esse tipo de trabalho tem o objetivo de promover discussões, problematizações e críticas da realidade, ou seja, formar e motivar o senso crítico de um determinado grupo de estudantes.” (DÁLIA, 2011, p. 51)

aprimoramento teórico e metodológico de cada uma das partes, como diminuiria o fosso entre a universidade e a sociedade como um todo. Enfim, fica a defesa de cooperação entre duas propostas cujos princípios se articulam, na construção de um projeto que atenda às necessidades do campo, que promova qualidade de vida e que respeite os ecossistemas.

### Referências bibliográficas

- AGUIAR, Márcio Mucedula. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, n. 36/37, ano 20, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Gomes. Padrões de desenvolvimento e conversão ecológica da agricultura brasileira. In: ALIMONDA, Héctor;
- PARREIRA, Clélia. (org.) **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas**. Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.
- ALIMONDA, Héctor. Paisajes del Volcán de Agua (aproximación a la ecología política latinoamericana). In: \_\_\_\_\_; PARREIRA, Clélia. (org.) **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas**. Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.
- AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BARSKY, Osvaldo; DÁVILA, Mabel; TARELLI, Teresa Busto. **Educación e desarrollo rural. La experiencia de los Centros Educativos para la Produccion Total (CEPT)**. Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 2009.
- BRAILOVSKY, Antonio; FOLGUELMAN, Dina. **Memoria Verde: historia ecológica de la Argentina**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1997.
- CALVI, Miquéias Freitas. Pedagogia da alternância na transamazônica: 10 anos de contribuindo para a formação do jovem do campo. In: **Anais da 5ª e 6ª semana de integração das ciências agrárias – SICA/UFPA**: 2007.
- CASTRO, Guillermo. Un desarrollo sostenible por lo humano que sea. In: ALIMONDA, Héctor; PARREIRA, Clélia. **Políticas Públicas Ambien-**

**tais Latino-Americanas.** Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.

CATALÃO, Vera. Lessa. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil. In PÁDUA, J. A. (org.) **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente.** Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Peiropolis, 2009.

CENTRO FAMILIAR DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA COLÉGIO ESTADUAL AGRÍCOLA REI ALBERTO I. **Proposta pedagógica.** Disponível em: <http://cereialberto.blogspot.com.br>.

CHARPANTIER, Jean. **Estrutura da Escola Família Agrícola.** Espírito Santo: MEPES, 1975.

DÁLIA, Jaqueline de Moraes. Thurler. **Formação integral na Educação do Campo:** o ensino de Língua Portuguesa no Currículo Integrado da Pedagogia da Alternância. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. O Currículo na Pedagogia da Alternância: a teoria e a prática da formação pretendida. **Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias.** Anais do VI... Rio de Janeiro: FE/UERJ, 6 a 9 de jun. 2011.

\_\_\_\_\_; FRAZÃO, Gabriel Almeida. Agricultura Familiar ou Agronegócio? Reflexões sobre a formação integrada para o trabalho na Pedagogia da Alternância. **Congresso Latinoamericano de Sociología Rural.** Anais do VIII... Porto de Galinhas: ALASRU, 2010.

ESCOBAR, Arturo. Depois da Natureza Passos para uma Ecologia Política Antiessencialista. In: ALIMONDA, Héctor; PARREIRA, Clélia. **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas.** Brasília: FLASCO-BRASIL, Editorial Abaré, 2005.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FORNI, D., NEIMAN, G; ROLDÁN, L; SABATINO, J. P. **Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural.** Buenos Aires: Ediciones CICCUS, 1998.

FRAZÃO, Gabriel Almeida; DÁLIA, Jaqueline de Moraes Thurler. Políticas públicas e organização social no ensino agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS fluminenses. **Congresso Latinoamericano de Sociología Rural.** Anais do VIII ...Porto de Galinhas: ALASRU, 2010.

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_. Os CEFFAs fluminenses: trajetórias de reconhecimento e/ou desconhecimento na organização e formação política de comunidades rurais da Região Serrana Fluminense. **Seminário Internacional Ruralidades, Trabalho e Meio Ambiente**. Anais do I... São Carlos, SP: UFSCAR, 11 e 12 de maio de 2011a.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia da Alternância: princípios de uma proposta formativa em rede. **Seminário Internacional – As redes educativas e as tecnologias**. Anais do VI... FE/UERJ, 6 a 9 de jun. 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Rodrigo; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes. Paris: AIMFR, 2007.

INSTITUTO SOUZA CRUZ. **Revista Marco Social: educação do campo**. Rio de Janeiro, vol. 12, nº. 01/2010.

KREUTZ, Ivar José, PINHEIRO, Sergio Leite Guimarães; CAZELLA, Ademir Antonio. **A construção de novas atribuições para a Assistência Técnica e Extensão Rural: a mediação com reconhecimento da identidade**. Santa Maria: UFSM, janeiro/dezembro de 2005. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/extensaorural/art2ed12.pdf>>.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. In: **Educação e Realidade**. Edição 34(3). Set/Dez 2009, p. 20.

MALUF, Renato Sérgio. Atribuindo sentido(s) à noção de desenvolvimento econômico. **Revista Estudos, Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, n. 15. out. 2000, p. 53-86.

MENDONÇA, Sonia Regina. **A Classe Dominante Agrária: Natureza e comportamento (1964 – 1990)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Política nacional de assistência técnica e extensão rural**. Brasília: MDA, 2004.

NEVES, DELMA PESSANHA. (org.) **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

NOSELLA, Paolo. **As origens da pedagogia da alternância**. Brasília: UNEFAB, 2007.

O'CONNOR, James. Es posible el capitalismo sostenible. IN ALIMONDA, H. (org.) **Ecología Política, Sociedad y Utopía**. Buenos Aires: CLASCO, 2003.

OLIVEIRA, Pedro Cassiano Farias. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil**: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural AB CAR (1948-1974). Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

PASSADOR, Claudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PLENCOVICH, María Cristina; CONSTANTINI, Alejandro; BOCCHICCHIO, Ana Maria; **La educación agropecuaria Argentina**: génesis y estructura. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, 2009.

QUEIROZ, João Batista Ferreira. **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.

SOUZA, João Valdir Alves. Pedagogia da alternância: uma alternativa consistente de educação rural. In: [www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT14-4500--Int.pdf), 2008.

UNEFAB. **Pedagogia da Alternância**: alternância e desenvolvimento. I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador: UNEFAB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Revista de Formação por Alternância**. Belo Horizonte: Ed. Social o Lutador, ano 3, n.6/dez. de 2008.

VAN DER PLOEG, Jan. Douwe. Sistemas de conocimiento, metáfora y campo de interacción: el caso del cultivo de la patata en el altiplano peruano. In: VIOLLA, Andreu. **Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina**. Barcelona: PAIDÓS, 2000.