

Pedagogia da Alternância

Alternância e Desenvolvimento

2ª Edição



UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
Alternância e Desenvolvimento

2ª Edição

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA
Alternância e Desenvolvimento

União Nacional das Escolas
Família Agrícola do Brasil

Primeiro Seminário Internacionál
Salvador, 03 a 05 de novembro de 1999

AGRADECIMENTOS

A organização e realização do I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento – foi possível graças à dedicação, empenho e solidariedade das seguintes pessoas e instituições:

União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB

CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNEFAB

Carlos Cristóvão Sossai – ES – Presidente
José Abel Magalhães – BA – 1º vice-Presidente
Nelson Castro Aguiar – MA – 2º vice-Presidente
Inez Bezerra Lima – RO – 1º secretário
José Luiz Fermow – RO – 2º secretário
Jonas Chequetto – ES – 1º tesoureiro
José Raimundo dos Santos – SE – 2º tesoureiro
Ana Maria Torres – PI
Alzimiro Domingos da S. Filho – RJ
Antônio Xisto do Nascimento – MG
Misael Lopes da Cunha – BA
Idê Wilma Prado – BA
José Pereira dos Santos – MG
Natalino Ribeiro de Souza – SP
Rachel Reis Menezes – ES
José Manoel Souza – MA.
Joaquim de O. Nogueira – BA
Sebastião Fernandes de Oliveira – GO

CONSELHO FISCAL

Gilberto Fernandes Brito – BA
José Novais de Jesus – GO
Arievaldo Almeida – BA

SECRETARIO EXECUTIVO

Idalgizo Jose Monequi – ES

MEMBROS DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA UNEFAB

Celite Dalprá – MA
Glorinha Sartório Sampaio – ES
Hildete Margarida Ribeiro de Souza – AP
Isabel Xavier de Oliveira Rocha – BA
João Batista Begnami – MG - Coordenador
João Batista Pereira de Queiroz – DF
João Emílio Lemos Pinheiro – PI
Luiza Maria Ribeiro Almeida – GO
Mário Zuliani – ES
Regina Helena Cunha de Luca – RJ
Sérgio Zamberlan – ES
Silvanete Pereira – BA
Thierry De Burghgrave – BA
Valter Zumack – RO

Solidariedade Internacional dos Movimentos Famíliares de Formação Rural – SIMFR

Aimé Caeckelbergh – Presidente
Léo Hendrickx – Tesoureiro
Gerard Verhelst – Diretor de Projetos
Pedro Puig Calvó – Diretor Técnico

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profª Ivete Alves do Sacramento – Magnífica Reitora
Prof. Lourivaldo Valentim da Silva – Pró-Reitor de Extensão
Profª Ivone Santos Prado – Gerente de Extensão / PROEX
Profª Zita Maria Faria Gomes Guimarães
Coordenadora de Apoio à Cultura e às Ciências / PROEX

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Heonir J. Rocha – Magnífico Reitor
Flávia M. Garcia Rosa – Editora Universitária – EDUFBA

Associações Regionais de Escolas Família Agrícola

AECOFABA - Associação das Escolas
Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia
AEFACOT - Associação das Escolas Família
Agrícola do Centro – Oeste e Tocantins
AEFARO - Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia
AMEFA - Associação Mineira das Escolas Família Agrícola

FUNACI – Fundação Antônio Civiero
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
RAEFAP – Rede das Associações Escolas
 Família Agrícola do Amapá
REFAISA – Rede das Escolas Família
 Agrícola Integradas do Semi-Árido
UAEFAMA – União das Associações das Escolas
 Família Agrícola do Maranhão
EFAs Autônomas do Espírito Santo
 EFAs do Pará
 EFA do Rio de Janeiro
 EFA do Amazonas
 EFA de São Paulo

Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE

Fundação VITAE
Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social

Provincia dos Jesuítas do Leste Equatorial do Brasil

Perini SA

Café Suave

Padaria Liminar Pane House

Frutimel

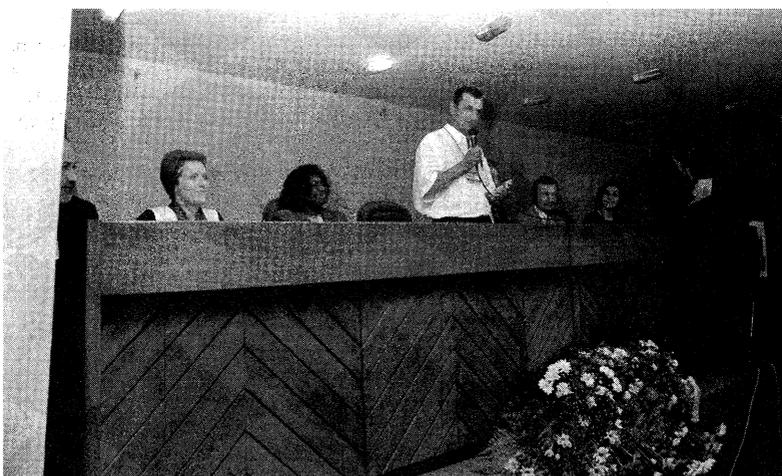
O Livro sobre o I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento - foi publicado graças à ajuda da **Fundação VITAE – Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social – São Paulo**, da **Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR** e da **União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB**.

As seguintes pessoas colaboraram na tradução, transcrição de textos, revisão e editoração:

Américo Sommerman
Denise Leite
Eliane Marconcini Silva Gozzer
Idalgizo José Monequi
Iracelma Ribas
Jean-Noel Demol
Maria Inês Bareel
Maria Inês Corrêa Marques
Pedro Puig Calvó
Thierry De Burghgrave



Abertura do Seminário com os membros da mesa composta do Professor Lourivaldo Valentim da Silva, Pró-Reitor de Extensão da UNEB, Doutora Isabelle Hannequart, Vice-Presidente da Universidade François Rabelais de Tours, Professora Ivete Alves do Sacramento, Magnífica Reitora da UNEB, Senhor Carlos Cristóvão Sossai, Presidente da UNEFAB, Senhor Aimé Caeckelbergh, Presidente da SIMFR, Senhor Gilbert Forgeard, Secretário Geral da AIMFR e Doutora Conceição Bongiovanni, Diretora de Projetos da VITAE.



O Senhor Carlos Cristóvão Sossai, Presidente da UNEFAB, proferindo o discurso de abertura.

SUMÁRIO

Prefácio	11
Aimé Caecelbergh, Presidente da Solidariedade Interna- cional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - SIMFR	
Palavras de abertura	13
Carlos Cristóvão Sossai, Presidente da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil - UNEFAB	
Introdução	15
Pedro Puig Calvó, Diretor Técnico da Solidariedade Interna- cional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - SIMFR	
Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Depoimento dos Participantes	27
Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação <i>Jean-Claude Gimonet</i>	39
Conscientização e Pedagogia da Alternância <i>Antônio João Mânfió</i>	49
Alternância e desenvolvimento pessoal: a escola da experiência <i>Gaston Pineau</i>	56
Alternância e desenvolvimento do meio <i>Gilbert Forgeard</i>	64
Pedagogia da alternância e transdisciplinaridade <i>Américo Sommerman</i>	73
Relações internacionais entre universidades: a política de abertura internacional da França <i>Isabelle Hannequart</i>	85

Alternância e parceria: Família e meio sócio-profissional <i>Christian Tanton</i>	98
Alternância e engenharia de formação: O exemplo Durf da Universidade de Tours <i>Jean-Noël Demol</i>	104
Perfil, estatuto e funções dos monitores <i>Jean-Claude Gimonet</i>	124



Abertura do Seminário pela Magnífica Reitora da Universidade do Estado da Bahia, Professora Ivete Alves do Sacramento.

PREFÁCIO

AIMÉ CAECKELBERGH
PRESIDENTE DA SIMFR

O Seminário realizado entre os dias 03 e 05 de novembro de 1999 em Salvador (Bahia) "Alternância e Desenvolvimento", foi para nós um momento muito importante no âmbito da cooperação entre os centros universitários de pesquisa do Brasil, a Universidade de Tours, Centro Pedagógico Nacional das MFR (França) e o trabalho de base desenvolvido nos setores da educação, da pedagogia e da formação rural.

No decorrer do seu programa quinquenal (1997-2002), a SIMFR (Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) junto às iniciativas vindas da UNEFAB, das EFA's (Escolas Famílias Agrícolas), das CFR's (Casas Familiares Rurais) e dos Centros de Formação Rural, viu este seminário como um primeiro passo para a possível colaboração entre as iniciativas de pesquisa e o trabalho de base da formação. Revelou-se um sucesso!. O apoio da pesquisa científica nos impressionou muito pela sua qualidade e constitui uma garantia para o trabalho futuro com as nossas instituições. Não somente pelo apoio que ela trouxe ao nosso trabalho pedagógico mas também pela escuta e compreensão que as instituições manifestaram ao apoio que a educação em alternância poderia levar aos outros setores da educação no Brasil.

Muito obrigado à Senhora (Reitora da Universidade do Estado da Bahia) que presidiu este encontro assim como a todos os seus colaboradores. Agradecemos igualmente a equipe da UNEFAB que realizou um importante trabalho de preparação e organização, especialmente a Carlos Cristovão SOSSAI (Presidente da UNEFAB),

Idalgizo José MONEQUI e Thierry De BURGHGRAVE. Foi graças aos seus esforços que deu-se tal sucesso ! Gostaria também de agradecer a todos aqueles que cooperaram com a realização deste seminário, sem esquecer da importante contribuição da equipe do CENTRO PEDAGAGÓGICO NACIONAL das MFR e da UNIVERSIDADE DE TOURS. Finalmente, eu gostaria também de agradecer à equipe da SIMFR, principalmente a Pedro PUIG CALVÓ como diretor do programa.

Nós esperamos que a publicação deste documento sobre o Seminário "Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento" sirva como base para o trabalho futuro sobre a Pedagogia da Alternância.

PALAVRAS DE ABERTURA

CARLOS CRISTÓVÃO SOSSAI
PRESIDENTE DA UNEFAB

Gostaria antes de tudo cumprimentar a todos os presentes e principalmente a todos os que fazem de fato acontecer a Pedagogia da Alternância, os agricultores, os pais, os jovens, os monitores, os líderes das Organizações Rurais.

Embora não seja do feitio dos agricultores fazer discursos, quero deixar claro aqui a minha satisfação de poder, em nome da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, desejar boas vindas neste I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância cujo tema é "Alternância e Desenvolvimento".

Quero destacar aqui a presença marcante das Universidades brasileiras que responderam ao nosso convite para debatermos juntos nestes dias o papel do meio acadêmico no seio do movimento das Escolas Família Agrícola do Brasil e de todas as instituições que têm na Alternância Educativa o seu eixo pedagógico. Discutir junto às Universidades como a Alternância Educativa, através da formação dos jovens do meio rural, pode se tornar instrumento do desenvolvimento local e regional, aí está um dos principais objetivos deste nosso Seminário.

A EFA desempenha um papel fundamental no contexto social onde está inserida. Ela vem demonstrando isto nas regiões onde atua (na Europa, há mais de sessenta anos e na América Latina, em particular no Brasil, há mais de trinta e cinco anos). Todas elas estão a serviço do desenvolvimento rural sustentável e isto significa o fortalecimento da agricultura familiar no Brasil. Apesar de não termos no Brasil uma política de apoio à pequena agricultura e de

subsídios aos agricultores, temos cinco milhões de famílias que vivem da agricultura familiar e que produzem mais do que a agricultura empresarial. De fato, a agricultura familiar é responsável pela produção nacional dos produtos alimentares que compõem a mesa da maioria dos brasileiros, além de contribuir significativamente com a exportação. No entanto, a agricultura familiar continua sendo marginalizada a nível de mercado.

Para continuar desempenhando cada vez melhor o seu papel específico de formação dos jovens do meio rural, dentro deste desenvolvimento sustentável, as EFAs precisam encontrar no poder público, nas Igrejas, nos Sindicatos e nas Universidades, verdadeiros parceiros. Cada um no seu âmbito institucional, deixando claro que a EFA é dos agricultores e de suas famílias que, agrupadas em associações, são responsáveis por ela. O agricultor em si não é técnico, mas ele ajuda a acontecer. E é junto ao técnico, junto ao mandatário político, aos agentes de Pastoral, aos líderes sindicais e associativos do meio rural e aos professores e responsáveis universitários que o agricultor fará com que aconteça o desenvolvimento sustentável.

Para discutirmos isso estamos reunidos aqui nestes dias de Seminário. Por isso, peço a participação e o empenho de todos para que possamos sair daqui com um documento que expresse os compromissos das Universidades com as EFAs.

Quero agradecer em especial o empenho da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – na realização deste Seminário e o apoio expressivo da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR – que vem dando ao nosso movimento uma contribuição fundamental na consecução de seus objetivos.

Que todos tenham um ótimo Seminário.

INTRODUÇÃO

PEDRO PUIG CALVÓ
DIRETOR TÉCNICO SIMFR

CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Como introdução ao livro que compila as diversas contribuições deste primeiro Seminário Internacional da Alternância celebrado em Salvador (Bahia – Brasil), permitam-me apresentar brevemente as características, os objetivos e os meios propostos pelas EFA's do mundo todo. Estes princípios são conhecidos por muitas pessoas e consentidos pelos membros da Associação Internacional dos Movimentos Familiares para a Formação Rural (AIMFR), à qual pertencem mais de 1.000 centros de formação em alternância de países, culturas e situações muito diferentes. Em decorrência às diferentes intervenções, se destacarão e explicarão com profundidade alguns de seus aspectos. Este assunto será abordado de forma simplificada e gráfica.

1. Características das EFA's

As características que identificaram inicialmente as MFR's* e constituíram posteriormente os pilares nos quais se baseiam as novas EFA's que se desenvolveram pelo mundo todo são :

* São utilizadas apelações diversas : Maisons Familiaes Rurales (MFR) , Escolas da Família Agrícola ou Escolas Familiares Agrarias (EFA)

- Uma Associação responsável nos diversos aspectos : econômicos, jurídicos, gestão, etc ;
- Uma metodologia pedagógica específica : a Alternância integrativa entre o meio sócio-profissional e o centro escolar ; ela não se limita ao tempo de aprendizagem, mas seus fundamentos estão baseados na experiência que visa alcançar a ciência com as contribuições complementares das correntes pedagógicas da chamada “nova escola” ou “pedagogia ativa”, mas mantendo entretanto suas características próprias.
- A educação e a formação integral da pessoa, contribuindo para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive. O projeto profissional sempre esteve presente ; isso graças ao internato e ao pequeno grupo de alunos, pode-se ter um acompanhamento personalizado dentro do grupo, junto à uma equipe de formadores chamados “monitores”, que constituirão os colaboradores principais.
- O Desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores. Não é possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos jovens com as suas famílias, separar suas comunidades de seu meio. O contrário, suporia que a formação seja um elemento a mais de exclusão, expulsão perante aqueles que foram capacitados para serem atores privilegiados do desenvolvimento.

Estes são os quatro pilares básicos, cada um deles tendo sua importância e entre eles sendo complementares, podendo ser considerados como a condição *sine quae non* das EFA's. Pode ser que digam que existem outras escolas, instituições, entidades, associações... que trabalham dentro de uma dessas características ou várias dentre elas. Mas permitam-nos destacar que aquilo que faz a “especificidade”, aquilo que dá unidade, compreensão e perspectiva ao Movimento das EFA's é a aplicação conjunta desses quatro elementos.

2. Definição e objetivo das EFA's

Eis duas frases que podem nos ajudar a compreender a definição e o objetivo da Instituição das EFA's, podendo também en-

globar a maneira como elas se apresentam nos diferentes países em que elas se encontram :

Definição:

« Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum, da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens sem entretanto excluir os adultos »

Objetivo:

“Facilitar os meios e os instrumentos de formação adequados ao crescimento dos educandos, estes constituindo os principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual) e de todo o processo de formação.”

Se o objetivo é a promoção e o desenvolvimento do meio, podemos constatar que boa parte das escolas são um mundo separado da vida das pessoas, um breve período durante suas existências, algumas horas por dia com um plano de atividades centrado numa programação geral. As associações das EFA's afirmam que as escolas não representam um fim por si mesmas, mas um meio para alcançar o desenvolvimento local e coletivo. Através da metodologia da alternância, as associações confirmam que o período dentro da escola não só educa, como também fortalece a experiência e o elo com o meio em que o aluno vive ; e que ambos os elementos da formação são elementos complementares ao aprendizado das pessoas.

Existem alguns aspectos que mostram claramente que as EFA's participam desse desenvolvimento com o meio : uma escola situada no meio, com uma proporção “humana” que desenvolve o conhecimento, e conseqüentemente o compromisso do jovem com seu meio (família, comunidade, atividades sociais, culturais, econômicas...) ; transformando-se numa escola para a vida, que ajuda na formação da personalidade do jovem, capacitando-o para desenvolver e animar atividades.

As famílias e os profissionais do meio estão comprometidos com a formação de seus jovens. Estes, por sua vez, devem demonstrar reflexão e análise acerca de sua realidade e problemas, provo-

cando assim a busca por soluções. Em outras palavras, o meio faz parte da gestão e das atividades da EFA, esta integrando as atividades do meio e da comunidade em que vive.

De acordo com o pedido dos jovens e de suas famílias, este objetivo poderia se concretizar da seguinte maneira :

- Ter a possibilidade de alcançar um nível superior de estudos (diploma), aprendendo de uma maneira diferente (metodologia adequada), e em alguns casos propiciando uma reconciliação com o meio escolar;
- Capacitar-se para entrar no mundo do trabalho, nas suas diversas modalidades, seja em sua própria empresa familiar, seja criando ou ampliando a sua própria empresa, seja trabalhando para outros ou combinando as várias alternativas, ou seja, realizando um Projeto Pessoal de inserção sócio-profissional.
- Ser uma pessoa que detenha valores humanos, promotora do desenvolvimento pessoal e coletivo, com uma capacidade de compromisso social no meio em que vive.

3. Meios ou instrumentos

Os meios utilizados com relação aos quatro pilares são :

- Uma organização local de base participativa, a ASSOCIAÇÃO, onde as famílias, as comunidades, as instituições locais, os profissionais do setor, junto aos promotores e as pessoas presentes no meio e comprometidas com o projeto, são os responsáveis pela gestão e o desenvolvimento do meio. Não consiste numa associação de pais de alunos, como aquelas que existem em vários centros educativos do mundo todo, onde as famílias se associam para dar apoio às atividades escolares. Não consiste tampouco numa cooperativa escolar para promover ou financiar um projeto educativo específico. São Associações para o desenvolvimento local, nas quais participam não somente os pais de alunos como outros atores presentes no meio. Este aspecto deve ser abordado de forma específica nos próximos debates sobre esse tema.

- Uma metodologia educativa própria, a ALTERNÂNCIA, que significa o conjunto dos períodos formativos que se repartem entre o meio sócio-profissional (seja na própria família ou na empresa) e a escola. Isto sempre dentro de uma interação educativa “escola-meio”. Hoje em dia, a palavra alternância está sendo frequentemente utilizada pelos sistemas educativos de vários países, obrigando-nos à diferenciar a concepção da Alternância tal como é praticada nas EFA’s, daquela de outros sistemas educativos. Vamos apresentar brevemente dois estudos realizados à esse respeito :

a) O primeiro foi realizado por G. Malglaive* que, ao analisar “a formação dos formadores”, definiu três tipos de alternância:

- **A falsa alternância:** consiste em deixar espaços vazios durante os períodos da alternância (podendo ser utilizados para o trabalho ou não) sem estabelecer nenhuma relação entre a formação acadêmica e as atividades práticas.
- **A alternância aproximada :** é um modelo mais elaborado, incluindo uma organização didática que une os tempos e espaços de formação (escola e atividade), dando-lhes uma coerência. Instrumentos metodológicos e conceituais de observação facilitarão a utilização posterior de dados obtidos para um trabalho teórico dentro da sala de aula. A crítica que pode aqui ser lavantada é a de que são unicamente utilizados modelos de observação e análise da realidade na qual os jovens terão de trabalhar, sem oferecer-lhes meios para atuar sobre ela.
- **A alternância real :** é aquela que almeja uma formação teórica e prática global, permitindo que o formando construa o seu próprio projeto pedagógico, coloque-o em prática e efetue uma análise reflexiva sobre si mesmo. A diferença fundamental que poderíamos detectar com relação ao modelo anterior seria a implicação muito maior, tanto no âmbito pessoal como com relação às demais instituições

* G. Malglaive, “La formation alternée des formateurs” in SIDA n° 297, janeiro 1979, p. 51-62.

implicadas. Isto nos conduz à um modelo, onde a interação entre os modelos, atores e sistemas, constitui uma realidade constante.

b.) A segunda investigação que citaremos à partir do estudo "espaço temporal" de Gil Bourgeon*, nos apresenta três tipos de alternância, parecidas de alguma forma com aquelas citadas por Malglaive, que traçam um itinerário progressivo a partir de um modo de aplicação simples que se torna cada vez mais complexo.

- **A alternância justaposta** : consiste em "intercalar diferentes períodos entre as atividades e os diferentes lugares, o trabalho e o estudo"; sem nenhuma relação aparente entre elas. Pode ser um estudante que trabalha ou um trabalhador que estuda, seja qual for sua atividade principal. Existe uma disjunção institucional e didática entre as duas atividades.
- **A alternância associativa** : é um modelo em que se "associa a formação profissional com a formação geral". As instituições que as constituem, tentam organizar numa única formação as atividades teóricas e práticas, dentro de um mesmo programa de formação. Normalmente consiste numa simples adição de estudos e atividades profissionais, com pouca ou nenhuma interação nem transversalidade entre ambos os elementos.
- **A alternância copulativa** : o autor a chama assim, sendo que se trata de uma "compenetração efetiva entre os meios de vida sócio-profissional e escolar numa unidade de tempo formativa". Não consiste numa sucessão de tempos chamados teóricos e outros chamados práticos, mesmo se estes se encontram no plano didático. Consiste sobretudo num processo, podendo ser chamado de interação entre os momentos de atividades, uma estreita conexão entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais. Este tipo de alter-

* Gil Bourgeon, " Socio - pedagogie de l'alternance ", Ed. Mesonance, Paris, 1979, p.11 - 40.

nância favorece o “projeto pessoal” e coloca o formando como autor em seu meio. Seria a “verdadeira alternância” ou “alternância real” de acordo com G. Malglaive.

Como constatado anteriormente, coexistem ao mesmo tempo e em diferentes lugares várias maneiras de se fazer e de se entender a alternância. Deve-se tentar aproximar-se o máximo possível da alternância real ou da alternância integrativa, sendo que as interpretações, os erros de compreensão e de aplicação são muito frequentes. Não devemos portanto conformar-nos com os simples esquemas binários que tendem explicar a alternância: escola e trabalho, teoria e prática, formação e emprego, esquemas reducionistas da alternância, nem esquemas justapostos ou associados completam o rico esquema que nos pode oferecer. Daniel Chartier nos diz que se deve tentar a alternância real que ele chama alternância integrativa*. Pessoalmente, eu prefiro chamá-la de alternância interativa, porque nela existe uma verdadeira colaboração, cogestão, coabitação, co-ação, onde o meio profissional intervêm na escola e esta intervêm no meio, com intervenções na educação – formação do aluno pela alternância, que não se limitam a um ou dois atores, mas se estendem a toda a complexidade do mundo que envolve a vida do formando (família, amigos, trabalho, economia, cultura, escola, política...), onde nenhum dos elementos que intervêm é passivo, todos são parceiros, co-autores, co-responsáveis, comprometidos.

Esta alternância dispõe de seus próprios instrumentos pedagógicos que permitem aplicá-la: o Plano de Estudo (PE), o caderno da realidade, a colocação em comum, as visitas de estudo, os cursos técnicos, as matérias gerais, os cadernos didáticos ou fichas pedagógicas, e tudo isto com um nexos comum de transversalidade que, partindo da própria realidade sócio-profissional, interfere no modo de trabalhar os temas e as matérias específicas ao plano de formação.

Uma atenção particular é dada ao projeto profissional do aluno, através da FORMAÇÃO INTEGRAL da pessoa que lhe permita desenvolver seu próprio projeto de vida, se possível em seu meio.

* D. Chartier, “A l’aube des formations en alternance”, Editions Universitaires, Paris, 1986.

É neste âmbito que se situa a formação integral. Tendo em conta “a totalidade, a integralidade” da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas. De acordo com Gaston Pineau, será considerada a “ecoformação” através da “heteroformação”, das demais pessoas e da “autoformação”, o que cada um aprende com a sua experiência de vida. Se na pedagogia tradicional o centro de interesse está voltado para o programa oficial que o professor transmite ao aluno, na pedagogia ativa o centro é o aluno, sendo que a escola deve facilitar a aquisição dos conhecimentos exigidos pelo programa. A Pedagogia da Alternância inclui os dois aspectos citados anteriormente ; o âmbito e os elementos da formação não se limitam na escola, mas devem levar em consideração todo o seu entorno.

Segue o esquema dos elementos que intervêm na formação integral do aluno pela alternância e que abordam muito mais elementos que as escolas convencionais ou ativas :

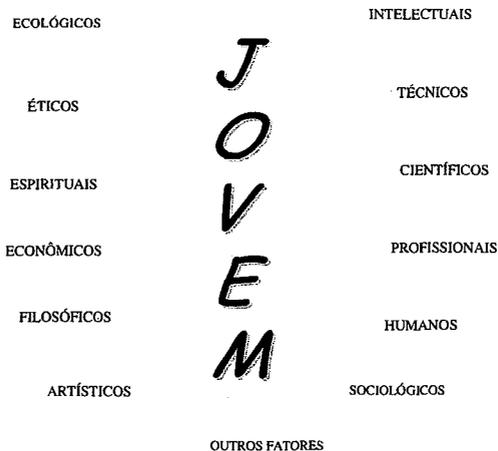
FORMAÇÃO INTEGRAL



É o que Edgar Morin chama de processo da complexidade, onde não existe um único elemento que intervêm na formação, mas é a relação e a interação desses elementos que chega a produzir um novo efeito em cada pessoa, onde dificilmente se pode medir a importância que têm cada um deles.

Essa formação que leva em conta a totalidade dos elementos formativos, influi e colabora também na formação de todos os aspectos da pessoa humana.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO



Os princípios filosóficos das EFA's têm suas origens no personalismo de Emmanuel Mounier. O personalismo é uma corrente humanista que surge em oposição ao comunismo coletivista das pessoas e do capitalismo liberal onde as pessoas constituem igualmente instrumentos utilizados para enriquecer-se. Fazemos nossa a frase "no capitalismo, o dinheiro dá o poder e no comunismo o poder dá o dinheiro". A atenção personalizada têm sua importância nas EFA's : a tutoria, o diálogo para a revisão do caderno da realidade, as visitas às famílias e comunidades, todos os momen-

tos no centro além da presença na sala de aula e que são extraordinariamente educativos : conservação dos espaços, responsabilidades em casa, jogos, organização de atividades semanais, avaliação semanal das atividades, ...

São momentos e instrumentos fortes da vida de uma EFA, que como dissemos anteriormente, formam parte do conjunto que diferencia este tipo de centro de formação, daqueles centros educativos que utilizam totalmente ou parcialmente alguns dos elementos citados.

Um quarto aspecto é o DESENVOLVIMENTO LOCAL, através da ação educativa dos jovens e adultos, fazendo deles os verdadeiros atores do progresso, como elemento necessário, podemos encará-lo como um meio, mas também como um fim, um objetivo. Não desenvolveremos este aspecto com a profundidade requerida, sendo que este aspecto será trabalhado posteriormente, mas gostaríamos simplesmente de levantar alguns elementos para futuras reflexões :

- Existe desenvolvimento, se a situação sócio-econômica permite aos jovens permanecer em seu meio com uma qualidade de vida similar à do resto dos cidadãos de um país.
- Se os jovens se formam e evoluem, mas seus respectivos meios não avançam com o mesmo ritmo, se cria então um motivo a mais de distanciamento, que acabará por expulsá-los por disparidade de projetos.
- O desenvolvimento pessoal, isolado do desenvolvimento local, comunitário, solidário, pode-se converter facilmente num egocentrismo.

A frase do poeta "Faz-se caminho ao caminhar" nos anima a continuar avançando. Ao descobrir que o objetivo ainda não foi alcançado, podemos afirmar com Jean Claude Gimonet, "Ainda estão por ser descobertas as grandes possibilidades deste sistema educativo".

NOTA DE ESCLARECIMENTO

“Visando facilitar a leitura do texto e a melhor compreensão das diversidades de experiências em Pedagogia da Alternância, foi usado o termo CEFFA (Centro Familiar de Formação por Alternância) para designar as unidades educativas que adotam o sistema pedagógico da Alternância, como: Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais, Escolas Comunitárias Rurais e outros. Foi mantida no texto a denominação original quando se refere à história e acontecimentos específicos dos movimentos”.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES

JOSÉ ABEL MAGALHÃES
EX-ALUNO E AGRICULTOR – BAHIA

Eu me chamo José Abel Magalhães de Araújo e sou ex-aluno da Escola Família Agrícola de 1º grau. Sou de Riacho de Santana – BA. Em 1980 eu estava pronto, de malas arrumadas, para ir viver em São Paulo, como é prática do povo sertanejo. Eu iria para lá com jovens da comunidade de Riacho de Santana. Foi então que surgiu a Escola Família Agrícola (EFA) e eu comecei a freqüentá-la. Ela contribuiu muito para que eu hoje continue o trabalho junto com meus pais e meus irmãos numa propriedade de vinte alqueires – correspondendo a cem hectares – naquele município, onde trabalhamos e vivemos da agricultura. Com as noções e o aprendizado sério que recebi na EFA, implantamos novas técnicas na nossa propriedade, aprendemos a usar e manusear máquinas agrícolas, a diversificar culturas e também criações. Diversificamos a prática na nossa propriedade. A EFA também nos ensinou a viver e enfrentar a realidade atual. Hoje, vivemos e não nos envergonhamos de sermos nós mesmos – agricultores perante a sociedade. Reconhecemos a nossa própria identidade e enfrentamos esta realidade. Atualmente, também exerço a função de vereador naquele município e continuo sendo agricultor, junto com a família, lá no nosso meio rural. São práticas que aprendi na EFA e elas contribuíram muito para a nossa vivência atual.

No início víamos a EFA como se fosse uma escola dos padres. Hoje, estamos participando mais, pois vimos que a escola não é do padre e sim dos agricultores. Os monitores nos têm levado a

participar da elaboração do Plano de Curso¹. Aprendemos também a resgatar a história da família e, conhecendo a nossa origem, passamos a discutir mais. Nesta questão do Plano de Estudo², a gente aprendeu muito, inclusive a discutir. Com o espaço de reunião lotado, discutimos a origem da família e também da Escola Família Agrícola.

AGRICULTOR DA ARCARFAR – PARANÁ

A EFA ajuda a melhorar a convivência familiar. Hoje, os filhos brincam com os pais. Passamos a perceber que cada um tem seu modo de pensar e, de repente, percebemos que nossos filhos sabiam mais do que nós. A Pedagogia da Alternância coloca o aluno, a família e a comunidade em movimento e todos aprendem.

Só para lembrar o pessoal daqui do Nordeste, temos uma EFA vizinha de nós, que fica a 30km e está na Argentina. Temos um intercâmbio com eles, fizemos visitas, mas é óbvio que há restrições, pois a fronteira que nos separa nos impõe limitações.

JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS AGRICULTOR – SERGIPE

Meu nome é José Raimundo dos Santos, sou agricultor e o meu testemunho é baseado na minha experiência como presidente da Associação que mantém a escola EFA. Nas comunidades havia muito analfabetismo. Normalmente, os filhos dos agricultores chegavam à terceira ou à quarta série, que muitas vezes eram dadas por professores que também não tinham a quarta série, ganhavam um quarto do salário mínimo e não tinham compromissos com a ecologia nem com o próprio trabalho. Os jovens, sem nenhum preparo, iam para São Paulo morar nas favelas.

¹ Plano de Curso se refere ao plano de formação dos alunos

² Plano de Estudo: pesquisa participativa a ser realizada pelos alunos no meio sócio-profissional.

Os jovens atendidos pela Escola Família Agrícola ficam com suas famílias, na terra, e quase não existe mais migração na nossa comunidade. Na EFA os jovens desenvolvem o senso crítico para a vida e para a política. Hoje, alguns líderes da Associação e da Cooperativa são ex-alunos da EFA. Além disso, a produtividade aumentou em toda a região.

ANTONIA MARIA RODRIGUES
AGRICULTORA – MÃE DE ALUNO – BAHIA

Meu nome é Antonia. Sou agricultora, casada, e moro em Riacho de Santana, na comunidade de nome “Baixa das Virgens”. Tenho três filhos e todos passaram pela EFA. Um deles - o mais velho - é ex-monitor. Os outros dois são ex-alunos. Para mim, foi muito bom termos essa escola agrícola em nosso município. Meu filho mais velho fez parte da segunda turma e desde que ele começou a estudar na Escola Família Agrícola de Riacho de Santana eu sempre acompanhei. Fui membro da primeira diretoria da escola e continuo participando até hoje. Atualmente, sou membro do Conselho Fiscal da EFA de 1º grau, que é filiada a AECOFABA.³

Essa escola me ajudou demais. Eu aprendi, meus filhos aprenderam. Devido ao PE [Plano de Estudo], meu filho me chamava para fazer a entrevista, eu tinha dificuldade, mas valeu a pena e eu aprendi muito nesses anos de estudo dos meus filhos. Sentava com eles e eu os ajudava a responder. Quanto à agricultura, eu estava muito acostumada a tomar roça: a queimar. Para mim era bom que ficasse limpo. Eu mudei, pois meu filho dizia que o solo não devia ser queimado e sim arado para evitar a erosão da terra. Ensinou-me que a terra ficava mais forte, que assim não a matávamos e podíamos continuar plantando. Essa experiência valeu muito, foi muito boa mesmo e eu faço isso até hoje. Sei mesmo amar a terra, graças a este trabalho da escola agrícola.

Também plantamos mais frutas, coisa que a gente quase não plantava. Hoje, temos mais frutas, verduras, plantas medicinais. Na família não faltam estas coisas. Só não produzimos mais na terra porque falta muita água, mas o que a gente tenta a gente colhe.

³ Associação das Escolas Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

No trabalho de comunidade os meninos me ajudaram muito. Eu sempre fui catequista e eles eram companheiros para mim. Eles têm tarefas na comunidade: animam com violão, fazem palestras para os jovens repassando o que aprenderam na EFA, organizam reuniões com as famílias para ensinarem a fazer mudas. Uma coisa que eu sempre fiz foi apoiar os meus filhos. Quando eles vinham passar os quinze dias em casa, aplicavam o que tinham aprendido na escola, e, quando voltavam para a escola, eu ficava acompanhando o trabalho que eles tinham feito na nossa terra: a horta, o viveiro, as mudas, que estão lá até hoje. A nossa horta tem bastante coisa e isso é fruto da Escola Família.

A gente também tinha um pedacinho de terra em outro lugar, que não produzia nada, e, através deste trabalho da EFA a gente viu que a terra era boa, que produzia, e, com isso, a gente também se transformou. Hoje temos uma barraca na feira, de frutas e verduras, provenientes desse lugar que a gente achava que não produzia mais.

Então, agradeço muito à escola agrícola, que me ajudou a desenvolver bastante este trabalho. Meus filhos hoje são casados e já tenho sete netos. Dois moram no mesmo lugar, onde temos vinte e quatro hectares de terra, que dividi com eles para cada um fazer a sua casa. Cada um tem seu pedaço de terra, eles vivem na sua terra e me ajudam até hoje, inclusive nos trabalhos comunitários. Eu sou coordenadora da Pastoral da Criança, tenho um trabalho muito grande na Paróquia, e eles dirigem voluntariamente as reuniões. Eu não sei escrever, então eles fazem os relatos da comunidade, pegam as assinaturas de todas as mães presentes nas reuniões, fazem a prestação de contas para a Diocese, etc.

A minha menina é muita esforçada no artesanato. Já deu vários cursos de bordado para outras meninas e para mães mais carentes da Pastoral da Criança que não sabiam bordar ou que sabiam um pouco a arte de tecer, mas que estavam deixando de lado porque esse trabalho não tinha valor. Hoje, através deste trabalho, deste conhecimento, elas têm algo para mostrar e mesmo para vender. A gente sempre teve apoio de uma vereadora que é irmã de José Abel. Ela nos ajudou bastante nesse trabalho com o artesanato. Atualmente, há uma Associação dos Artesãos, da qual a minha menina é presidente, outra ex-aluna é vice-presidente e o Juvêncio Roque é tesoureiro. Os três são ex-alunos da Escola Família

Agrícola e, junto com as outras famílias da nossa comunidade, resgataram este trabalho.

WILSON FERNANDES FILHO
EX-ALUNO E MONITOR – BAHIA

Eu sou Wilson Fernandes Filho, filho de um pequeno agricultor do município de Igaporã, oeste baiano. Estudei o primeiro grau numa escola pública do município e o segundo na Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia – ETFAB, que é mantida pela AECOFABA. Aqui estou como ex-aluno para dar o meu depoimento para vocês.

Ao entrar na escola a gente começou a fazer o Plano de Estudo. Os monitores, juntamente com os alunos, elaboravam perguntas (estas perguntas eram colocadas dentro do VER-JULGAR-AGIR) sobre determinado tema, e, no período que estávamos em casa com nossos pais, vizinhos e comunidade, fazíamos essas perguntas a eles. Essas perguntas causavam inquietação, porque as pessoas ficavam com várias dúvidas e ficavam preocupadas com os temas levantados.

Ao voltarmos para a escola fazíamos a partilhávamos o que tínhamos encontrado e, nesse momento, havia uma rica troca de experiências entre colegas e monitores. Os monitores convidavam pessoas para analisarem o tema e, durante as aulas, faziam um aprofundamento científico do tema. Ao retornar à comunidade, fazíamos palestras e apresentávamos algumas práticas, dependendo do tema: silagem, castração, pequenas indústrias rurais, etc. Os estágios que fazíamos também eram interessantes e nos ajudavam muito. Um dos estágios que me marcou foi o que fiz no CAA (Centro de Agricultura Alternativa), no qual aprendemos a fazer caixas d'água. Ao retornarmos à escola começamos a difundir o que tínhamos aprendido no CAA em toda a nossa comunidade, em todo o estado da Bahia, e, depois, no Espírito Santo.

Hoje eu constato, como filho de pequeno agricultor, o que conseguimos fazer utilizando uma tecnologia simples. Associada a outras tecnologias, ela ameniza o sofrimento do povo do sertão. Se não fosse a EFA, a Pedagogia da Alternância, não teríamos melhorado a auto-estima; não teríamos percebido a relação que

temos com a sociedade e com o espaço que está ao nosso redor. Relatar esta experiência é uma coisa natural. Sou monitor da EFA do município de Santana, oeste baiano, que é filiada à AECOFABA.

VICENTE COSME
EX-ALUNO, PAI DE ALUNO,
MESTRE DE ESTÁGIO E AGRICULTOR - ESPÍRITO SANTO

Em primeiro lugar, quero cumprimentar a todos. Sou Vicente Cosme, agricultor, e também ex-aluno da EFA de Jaguaré, onde estudei de 1972 a 1973. Sou casado e pai de seis filhos (três homens e três mulheres), todos eles estudando: quatro na EFA de Jaguaré e dois na Escola Comunitária Rural da comunidade de Jirau, no município de Jaguaré - ES.

Trabalho nas atividades pecuárias de produção de leite e melhoramento genético. Também sou produtor de café e de pimenta do reino e crio pequenos animais, além de produzir cereais para o consumo familiar. Dedico-me às atividades sociais, participo do Conselho da EFA de Jaguaré, sou presidente da COOPEME (uma cooperativa criada por ex-alunos da EFA) e membro do Movimento Pró-Agricultura Orgânica.

A minha formação foi despertada na EFA através da metodologia da Pedagogia da Alternância, que me permitiu estudar na EFA e na família, através do exercício do Plano de Estudo, do Caderno da Realidade, da visita de estudo e do estágio. Esse modo de estudar me permitiu colocar em prática um projeto agropecuário viável economicamente e que respeitava os recursos naturais, mudando assim a maneira como a agricultura era trabalhada pela minha família, que também viveu da extração de madeira, utilizando bois para o transporte da madeira. O projeto agropecuário que implantou o melhoramento genético através da inseminação artificial alterou o rendimento do rebanho existente, que era de dois litros/vaca/dia, para uma média de vinte litros/vaca/dia.

Esse quadro coloca hoje a nossa família como referência na região, pois temos o melhor modo de trabalhar a agropecuária, e isso influencia outras famílias a seguirem a nossa experiência, inclusive a cooperativa de laticínio que copiou o projeto de núcleo de inseminação artificial. Além dessa influência no meio

comunitário, somos referência das escolas em Alternância para fornecer estágios e visitas de estudos para os alunos e pais. Nos dois últimos anos, outra experiência que temos tido é a do cultivo coletivo de trinta e cinco mil pés de café totalmente orgânico, desenvolvido com o emprego de técnicas contrárias às do sistema convencional.

Essas duas experiências possibilitam um ciclo de dependência entre a agricultura e a pecuária, pois das plantações sai a silagem, que alimenta o rebanho, dos quais saem os restos orgânicos, que retornam para a agricultura e fertilizam o solo. Assim, os agrotóxicos são dispensados no combate às pragas e doenças, melhorando muito a conservação do meio ambiente e a relação desta com a lucratividade dessas duas atividades. Assim, a família pôde permanecer no meio rural, com uma vida digna e saudável.

PIETRA MONITORA-TOCANTINS

Eu sou Pietra, monitora da EFA de Porto Nacional – Tocantins. Como monitores, temos dificuldades enormes. Temos a responsabilidade de ser referência para os estudantes e precisamos ser um pouco de tudo: médicos, pais, psicólogos, enfermeiros, colegas, etc. Precisamos ter a capacidade de fazê-los compreender e acreditar no trabalho deles. Mesmo vivendo no meio rural, no campo, eles têm de acreditar que são capazes e têm condições suficientes para mostrar que são cidadãos. Como monitores, temos a capacidade de levar conhecimento até eles, mas temos de buscar perceber a vocação deles (é no Plano de Estudo que eles podem mostrar as suas potencialidades) e valorizá-los como estudantes do meio rural. Como monitores, e além de monitores, somos amigos deles. Ao entrar em suas casas, somos da sua família. Devemos chegar com humildade, reconhecendo todas as potencialidades de cada um.

Quando trabalhamos com o Plano de Estudo procuramos fazer com que eles percebam que tudo o que está ali, no meio em que eles vivem, é interessante, em todos os sentidos. Somos mais do que amigos, somos da família. Orientamos a busca de parceiros para ajudá-los, de pessoas que reconheçam a sua realidade,

compreendam o que eles dizem e como eles vivem, pois muitas vezes nos chegam planos de estudo que não tem nada a ver com o que queremos mostrar a eles. Então temos de ser articuladores, procurando pessoas que falem de uma maneira que eles entendam. Como monitora, eu me sinto deste jeito: temos de ser responsáveis, simples e humildes; temos de fazer parte da vida deles. A nossa responsabilidade é muito grande, pois nos encontramos com muitos deles, com a família deles, e, por isso, somos um pouco de tudo na EFA. Para ser monitor, você tem de gostar muito do que faz, tem de amar. Se não gostar, não consegue se desenvolver no seu trabalho; por isso, temos de amar o que fazemos.

JUVÊNIO PEREIRA DE SOUZA
EX-ALUNO, AGRICULTOR E MEMBRO
DO CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO – BAHIA

Sou agricultor, casado, pai de uma filha, ex-aluno de uma Escola Família Agrícola (EFA de 1º grau de Riacho de Santana) e faço parte do Conselho de Administração da AECOFABA e da ABEPARS⁴. Acho que dentro da EFA o monitor é um orientador, é quem acompanha e participa da evolução do jovem junto com a sua família, a sua comunidade e os seus mestres de estágios. O jovem tem a missão de levar o que fez na EFA para a comunidade e a família, promovendo um intercâmbio. Como ex-aluno, a EFA teve uma influência muito grande na minha vida, pois, antes dela, pouco conhecia das práticas. Com a metodologia da Pedagogia da Alternância, comecei me aproximar da minha comunidade e a trabalhar mais na minha pequena propriedade. Comecei a mudar em muitas coisas. Comecei a analisar e a conservar o solo, a usar diferentes culturas, a participar de cooperativas, do sindicato, de associações, etc. Pode parecer estranho dizer que na EFA o monitor é o mediador entre os jovens e os parceiros da EFA, mas é isso mesmo. O monitor faz parte da vida e da educação do jovem do meio rural, sendo um mediador no trabalho social e também na agricultura.

⁴ ABEPARS : Associação Beneficente dos pequenos Agricultores de Riacho de Santana

Gostaria de lembrar aqui que, como todas as EFA da Bahia filiadas a AECOFABA, lembramos do saudoso Padre Aldo Luchetta, que nos ofereceu a sua vida.

JOSÉ OSMAR
AGRICULTOR E PAI DE ALUNO,
MEMBRO DO CONSELHO DE
ADMINISTRAÇÃO DA EFA - GOIÁS

Como pai de aluno e membro do Conselho de Administração de uma EFA, do Conselho Regional e da UNEFAB, quero lembrar, aos monitores em primeiro lugar, que o agricultor dá muito trabalho para vocês pedagogos do mundo todo. Mas sem nós, agricultores, duvido que vocês fariam qualquer projeto para o meio rural se desenvolver. Somos o sujeito principal, damos muito trabalho, mas é um meio para melhorar o mundo.

O monitor, dentro da nossa proposta de trabalho, é aquele que estimula os nossos filhos a buscarem uma profissão, uma vocação, principalmente no meio rural. É um trabalho, pois ele pega o jovem no período da adolescência, que é uma fase complicada, pois ele está querendo se firmar como alguma coisa na vida e pode ser influenciado a ser um profissional ou um marginal. Então o monitor faz com que a gente (pais e filhos) tenha diálogo, que hoje é uma coisa muito difícil: devido à correria do dia-a-dia, ele foi esquecido pela própria família. O Plano de Estudo é uma grande ferramenta de diálogo no nosso meio. Então, o monitor, além de incentivar os filhos para um bom caminho, incentiva o diálogo; ele é um pouco psicólogo, pois tem de acompanhar os problemas que o jovem tem na adolescência, o que é complicado. Muitas vezes, ele usa seu relacionamento com a família como meio para se relacionar com a comunidade e na nossa comunidade há várias famílias mal estruturadas dentro da associação ou da cooperativa. Através do Plano de Estudo (PE) o monitor as descobre, vai visitá-las e consegue melhorar esse relacionamento. Também acho que é muito trabalho e pouco dinheiro. Vejo que no Brasil o monitor ganha dois salários mínimos e leva de cinco a seis meses para receber. Então, o que a gente faz é levantar esta bandeira porque ele já ganha pouco e leva tempo ainda para receber. Eu não queria ser monitor...

No governo atual, estamos vendo a questão da profissionalização do meio rural. Temos de aprofundar esta discussão sobre a profissionalização do campo. Temos de pensar em mais EFA's de ensino médio capazes de complementar o trabalho que o monitor faz no ensino fundamental, do contrário, fica faltando uma peça, que é o aprofundamento da profissão. Este é o momento de a gente ter o ensino médio mais estruturado em nível nacional.

EDUARDO
MONITOR-RIO DE JANEIRO

Sou Eduardo, monitor da EFA de Nova Friburgo/RJ e professor de uma escola que podemos chamar de convencional. Devo expor aqui as diferenças entre essas duas profissões, mas, antes de falar das diferenças, vejamos o que elas têm de comum, vejamos as suas semelhanças. Acredito que, como os profissionais de ambas são educadores, eles têm em comum o objetivo de formar o aluno para o meio social ou para o meio do trabalho. Se alcançam ou não esse objetivo, é uma questão à parte. Outra semelhança é a baixa remuneração salarial.

Eu só coloquei estas semelhanças porque a gente percebe entre estes dois setores uma certa desconfiança recíproca. O profissional convencional olha o monitor com uma certa desconfiança, pois critica a pouca formação que o monitor tem. Vimos aqui que a maioria dos monitores tem formação de nível médio. Vale apenas lembrar que uma coisa é a qualificação e, outra, a habilitação. Mas, de qualquer forma, existe esta crítica. Por outro lado, o monitor da EFA questiona muito a postura do professor convencional, a falta de compromisso deste no que diz respeito à formação integral do jovem. Ele acha que o professor convencional não tem um compromisso mais sério quanto à formação integral, global que o aluno deve ter.

Como podemos saber se essas diferenças são verdadeiras? Elas são, basicamente, diferenças estatísticas; não são diferenças contextuais. Você não pode afirmar que o professor convencional é graduado, mas não é comprometido, ou que o monitor da EFA

não é graduado, mas é comprometido. Além disso, já comentei que uma coisa é a qualificação e, outra, a habilitação.

Bom, é fácil e notório para todos aqui que a própria metodologia da Pedagogia da Alternância permite – aliás, ela não só permite, mas facilita isso para o monitor no seu dia a dia – este compromisso que ele deve ter com o seu aluno. A questão da carga do professor convencional dentro da sala de aula é um fator complicado na formação integral do aluno da rede convencional.

Além disso, o monitor da EFA, acaba acumulando outras funções dentro da instituição, tais como: coordenador, psicólogo, secretária, agente comunitário, etc. É evidente que nem todos os monitores são responsáveis por todas as atividades, mas todas as atividades são de responsabilidade dos monitores.

Isso tem um lado bom, pois se esta Pedagogia visa o desenvolvimento e a formação integral do aluno, fica difícil para um adolescente se ele não estiver engajado em outras funções da escola. Existe um desgaste muito grande do monitor no seu exercício profissional: desgaste físico, emocional, familiar e, a partir do momento que misturamos um pouco a vida particular com a vida profissional-particular do indivíduo, isto exige uma certa reflexão.

Falando de sala de aula pedagógicamente, a maior diferença é a utilização do Plano de Estudo (PE). Há outras diferenças, mas essa é básica. O PE, em tese, é como o tema transversal, como a interdisciplinaridade, é inclusive como a transdisciplinaridade. O PE é um instrumento que o monitor da EFA tem e o professor da escola convencional não tem.

Já falaram aqui sobre o PE. Uma outra coisa para encerrar é que estas diferenças entre as duas profissões tendem a não durar por muito tempo, tendem a diminuir um pouco, pois vemos que, em alguns artigos, a nova LDB traz para a escola convencional aspectos que já são utilizados há muito pela EFA: a interdisciplinaridade, os temas transversais, os critérios de avaliação global e o fortalecimento de valores institucionais e familiares. Isto mostra que as diversas entidades civis e governamentais estão valorizando e admitindo a eficácia deste tipo de Pedagogia que é a Pedagogia da Alternância.

KÁTIA
COORDENADORA DA EFA DE ITINGA
E SECRETARIA DA AMEFA – MINAS GERAIS

Sou Kátia, coordenadora da EFA de Itinga e Secretária da AMEFA⁵. Os monitores de EFA são ativos e não passivos, pois eles são agentes da formação integral do aluno. São orientadores, conselheiros e companheiros – papéis que vão além da mera escolarização. São pesquisadores e observadores do contexto no qual os alunos estão inseridos. E cada um tem a responsabilidade da coordenação dos alunos em pelo menos um dia da sessão escolar, no qual ele orienta e supervisiona as tarefas, anima a convivência, procurando enfatizar a vida no trabalho em equipe dos alunos e tomando decisão nesse sentido quando isso se faz necessário. Em reuniões pedagógicas realizadas no início da sessão, decidem o tema gerador do PE; a relação com as disciplinas da base nacional comum e da parte diversificada; as viagens de estudo; as interferências externas, os cursos e as palestras, fazendo um planejamento adequado para que os alunos tenham um bom aproveitamento; planejam as visitas às famílias e às comunidades, objetivando a interação escola-família e a conciliação dos objetivos gerais e específicos. Devido à formação de nossos monitores ser predominantemente de nível médio, encontram-se algumas dificuldades de cunho pedagógico e didático. Os profissionais da Alternância carecem de uma formação específica em nível de 3º grau, que os capacitariam a adequar o conhecimento de campo que tem da sua realidade e a desempenhar com maior segurança o seu papel de educador.

⁵ AMEFA- Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UM MOVIMENTO EDUCATIVO: AS CASAS FAMILIARES RURAIS DE EDUCAÇÃO E DE ORIENTAÇÃO

JEAN-CLAUDE GIMONET

Assessor Pedagógico da SIMFR - Bélgica
Ex-Diretor do Centro Nacional Pedagógico das
"Maisons Familiales Rurales" - França

Este Seminário consagrado à Pedagogia da Alternância nos projeta no próximo milênio. Ele nos introduz num outro sistema educativo, pois a escola do século XX, tal qual a conhecemos e vivenciamos, será cada vez mais inadequada para este mundo veloz, em plena mutação no que diz respeito aos extraordinários avanços tecnológicos que caminham mais rápido do que o homem. Um mundo complexo que exigirá outra educação, que pedirá uma outra escola portadora de uma educação sistêmica. A formação em Alternância, a Pedagogia da Alternância serão um dos componentes da escola do futuro.

Mas a Alternância em formação pode se limitar a um simples método pedagógico ou pode dar origem a um verdadeiro sistema educativo no qual ela seria um dos componentes. Este é o caso do movimento educativo que constitui os Centros Familiares de Formação em Alternância - CEFFA's, organizadores deste evento.

Com esta comunicação de abertura do Seminário, apresento-lhes a história e as principais características desse movimento educativo da Pedagogia da Alternância. Minha exposição será dividida em duas partes: a primeira intitula-se: « De uma iniciativa local à uma expansão mundial » ; a segunda intitula-se : « De uma audácia pedagógica a um movimento educativo ». Concluirei com um posicionamento esquemático da Pedagogia da Alternância nas correntes pedagógicas atuais.

1- De uma iniciativa local à uma expansão mundial

O Movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que, de um lado, prestaram atenção na provocação de um adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e, de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver.

Então, fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões. Eles inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam, porque ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um status e papéis. Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, na qual os conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, numa escola, mas também e antes de tudo na vida cotidiana, na produção agrícola, na comunidade da vila. Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola.

Em 1935 eles eram apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores, quatro pioneiros a viver essa inovação. No ano seguinte, dezessete jovens se inscreveram nessa nova escola. Dois anos mais tarde, como a fórmula chamou a atenção nas redondezas, eles passaram a ser quarenta. Era necessário estruturar o empreendimento nascente. Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento deles para comprarem uma casa. Eles batizaram sua escola de "A Casa Familiar de Lauzun" (nome da pequena cidade na qual ela foi implantada) e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937.

Nos anos seguintes, a fórmula foi divulgada por toda a França, mas só após a guerra de 39 a 45, numa fase intensa de renovação, os CEFFA's se desenvolveram. Então, eles contribuíram,

na área da formação, com a extraordinária transformação da agricultura francesa durante as décadas de 50 e 60. Para tanto, os CEFFA desenvolviam, ao mesmo tempo que a formação, ações de difusão de técnicas agrícolas.

Assim o ensino e a formação não estavam separados da realidade do momento, mas estreitamente associados a ela e se inscreviam num movimento, numa dinâmica de conjunto. Desta forma, o ensino para os adolescentes tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagens. Atualmente ocorre o mesmo que ocorria naquela época, quantos conteúdos ensinados são um fardo inútil para aqueles que os recebem, uma vez que não têm significado?

Além da produção agrícola que dizia respeito essencialmente aos filhos dos agricultores, desde o início os CEFFA's foram criados também para as meninas na área da economia familiar e social.

No aspecto jurídico, os CEFFA's se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com um estatuto de escolas privadas reconhecidas pelo Estado francês. No entanto, só em 1960 (ou seja, vinte e cinco anos após a primeira criação), uma lei os reconheceu como modalidade pedagógica com a alternância. Então eles adquiriram um direito legal, uma notoriedade maior, bem como um financiamento mais seguro do estado. Uma segunda lei, em 1984, reforçou esse reconhecimento e a ajuda do estado.

Nos anos setenta, a reflexão dos responsáveis pelo movimento se deslocou da agricultura para a ruralidade. De fato, pareceu-lhes necessário, para contribuir com a vida rural, promover os serviços, os comércios, o artesanato. Assim foram criados os CEFFA's para as profissões da construção, da mecânica, da alimentação, do comércio, dos serviços ao público (educação, saúde, etc.).

Na seqüência, a evolução institucional se manifestou por uma diversificação tanto dos níveis quanto dos tipos de formação, para responder, ao mesmo tempo, às necessidades da sociedade e acolher os jovens de maneira mais heterogênea, o que requeria um trabalho pedagógico significativo para a sua orientação. Atualmente, os quatrocentos e cinquenta CEFFA's da França comportam mais de cento e vinte profissões divididas em vários níveis de formação (do primeiro grau ao nível superior universitário). Elas estão inteiramente inseridas no sistema educativo francês, contribuindo assim para suprir a necessária pluralidade de fórmulas de formação, e são reconhecidas e financiadas pelo Estado.

Enquanto os CEFFA's se desenvolviam quantitativa e qualitativamente na França, a partir dos anos 60-70 eles ultrapassaram as fronteiras para estabelecerem-se em outros países europeus (Itália, Espanha, Portugal), no Continente Africano e, em seguida, na América do Sul, assim como no Caribe, no Oceano Indico, na Polinésia, na Ásia e, por último, na América do Norte, na província do Quebeque, no Canadá. Há aproximadamente mil CEFFA's no mundo. Eles recebem diferentes denominações conforme os países (M.F.R.E.O. - E.F.A. - C.F.R. - N.U.F.E.D.)⁶, mas suas semelhanças são mais fortes que suas diferenças, com um ponto em comum que é essencial: contribuir para a formação dos jovens e dos adultos dos meios rurais (e às vezes urbanos) do planeta.

Convém mencionar também, paralelamente à formação dos adolescentes, a criação de Centros de Formação de Adultos para responder aos problemas de migração de populações rurais e à necessidade de formação dos educadores de CEFFA's. Esses Centros, em torno de trinta atualmente, funcionam, para os egressos dos CEFFA's, como opção de formação geral, e, para os outros, como formação técnica e superior. Mas, em todos os casos, eles permitem prosseguir ou retomar uma formação através de uma pedagogia de adultos que se inspira nos princípios e práticas dos CEFFA's.

Assim, a iniciativa de um pequeno vilarejo da França se espalhou, nesses sessenta e cinco anos, por inúmeras cidades, municípios e comunidades em todos os continentes.

Os CEFFA's elaboraram, com o decorrer do tempo, a sua própria pedagogia. Essa elaboração foi progressiva e se operou por uma permanente pesquisa-ação unindo a experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo. Foi dessa maneira que os CEFFA's se nutriram dos princípios e práticas da Pedagogia Nova e da Pedagogia Ativa representadas por pedagogos como Célestin FREINET, Ovide DECROLY, John DEWEY, Roger COUSINET, Maria MONTESSORI e outros. As "Altas Escolas" Populares Dinamarquesas foram outra fonte de inspiração.

O diretor da União Nacional dos CEFFA's da época, André DUFFAURE, com um sentido pedagógico agudo e com o apoio do Centro de Formação e Pesquisa Pedagógica que ele mesmo criou,

⁶ M.F.R.E.O. – Maison Familiales Rurales d'Education e Orientation ; E.F.A. – Escola Familiar Agrícola ; C.F.R. – Casa Familiar Rural)

foi o grande artesão da Pedagogia da Alternância. Na seqüência, uma parceria com os meios universitários e a Universidade François Rabelais de TOURS permitiu uma nova fase de conceitualização das práticas. Novas abordagens conceituais foram realizadas, tendo então como referência Jean PIAGET, Carl ROGERS, Paulo FREIRE, Edgar MORIN, bem como a corrente do sistemismo. Algumas formações universitárias, organizadas pelo Centro Nacional Pedagógico de CHAINGY, em parceria com TOURS, para numerosos Diretores e Educadores de CEFFA's, forneceram uma contribuição importante para a pesquisa institucional sobre a Pedagogia da Alternância. Numerosos trabalhos foram divulgados graças à coleção "Mésosance" e, depois, "Alternance et Développement", das Edições L'HARMATTAN. Eis aí, nesse relato breve, a história dos CEFFA's. Mas quais são as suas características?

2 - De uma audácia pedagógica a um movimento educativo

Na França e em outros lugares os CEFFA's se desenvolveram e continuam crescendo, mesmo sendo freqüentemente denegridos e combatidos por não seguirem a corrente do sistema escolar oficial, por estarem fora das normas e numa contra-corrente. Mas, como dizia certa personalidade do Quebeque, nadar contra a corrente produz, como no salmão, uma musculatura forte. Sem dúvidas, é por terem sido combatidos que se consolidaram com o passar dos anos, mas principalmente por terem prestado um serviço ao meio no qual estão implantados, por satisfazem seu público. Sem dúvida, suas características contribuem para isso.

1- Enunciarei a primeira característica assim:

Os CEFFA's são escolas da região, criadas e geradas pelas pessoas do lugar, para as pessoas do lugar. Criar um CEFFA é então para um grupo de pessoas, para os pais, para uma comunidade, oportunidade para assumir seus destinos e a educação de seus filhos. É assumir um poder. Para isso:

- Um CEFFA é uma pequena estrutura escolar, próxima das pessoas, na qual cada um é valorizado e que baseia seu

funcionamento na densidade e na qualidade das relações humanas;

- Estrutura-se numa Associação de pais e outros agentes do meio. A Associação constitui um lugar de intercâmbio, reflexão, exercício da responsabilidade, poder, formação e engajamento.

2- A segunda característica diz respeito ao Projeto educativo:

Os primeiros promotores dos CEFFA's na França eram militantes pelo desenvolvimento rural e eles encontravam sua inspiração num movimento democrático social de inspiração cristã : "le Sillon". Este movimento defendia o exercício da responsabilidade dos meios, o trabalho familiar e o assumir seus próprios destinos. Depois, uma corrente filosófica voltada para a pessoa (o Personalismo de Emmanuel MOUNIER) foi uma fonte fundamental de orientação. Em seguida, os CEFFA's sempre foram animados por um projeto personalista, humanista, que coloca a pessoa em primeiro plano, mas não a pessoa sozinha, independente, e sim a pessoa com outros, a pessoa fazendo parte da comunidade em função de um desenvolvimento em interação.

Uma dupla finalidade também é perseguida por todos os CEFFA's:

- A formação, a educação, a promoção, a inserção dos jovens.
- A contribuição para o desenvolvimento e a promoção do meio.

3- Terceira característica : a Pedagogia.

A Pedagogia praticada baseia-se na Alternância, o que significa :

- Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar;
- Mas a Alternância significa, sobretudo, uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo

processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito.

- Esta Pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean PIAGET na fórmula "praticar e compreender". Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, nos CEFFA's, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.
- A Alternância, em comparação com a escola tradicional, inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende, suas experiências e seus conhecimentos, e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator sócio-profissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber.

4 - A quarta característica que decorre do que precede é a diversidade dos formadores:

- A Alternância diversifica e multiplica os formadores que atuam com os jovens. Estes formadores são os pais, os profissionais responsáveis do estágio, os intervenientes dos meios sócio-profissionais e, evidentemente, os formadores dos CEFFA's que chamamos de Monitores. Cada um contribui com seu saber específico, sua experiência, na área de suas competências. Um tema de estudo recebe assim esclarecimentos diferentes e complementares, onde cada um tem seu valor e é reconhecido.
- A Pedagogia da Alternância conduz à partilha do poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A Pedagogia da Alternância é uma Pedagogia da Parceria.

5- Quinta característica: a estrutura educativa que caracteriza os CEFFA's resulta do:

- Do acolhimento e da consideração positiva de cada jovem e dos pais;
- Da vida em grupo pequeno;
- Da vida social, graças ao internato, aos exercícios das funções e tarefas de uma casa, e aos tempos de trabalho e de vida compartilhados.

O CEFFA quer ser uma escola da cidadania.

A dimensão educativa está ligada ao ambiente geral do CEFFA que resulta, ele mesmo, das relações entre as pessoas, das condições materiais de vida dentro do estabelecimento e do sistema de valores implícitos que prevalecem na colocação em prática de tudo isso.

6- A última característica que apresento diz respeito aos formadores do sistema, que chamamos de Monitores. Como vocês já perceberam, não pode se tratar de professores como os que existem na pedagogia tradicional. Transmitir saberes disciplinares não constitui o essencial da ação do monitor. Este se encontra, na verdade, na interseção dos componentes do sistema. Mas não irei desenvolver agora este assunto, já que outro momento deste seminário será dedicado a esta função maior na prática da Pedagogia da Alternância. Direi somente que as funções que estão relacionadas à Alternância implicam um trabalho em equipe. E a equipe pedagógica ou educativa constitui uma outra característica maior de um CEFFA.

Eis as características ou componentes principais do sistema. Elas estão, é claro, em total interação. O tipo de formação alternada resultante depende do equilíbrio geral entre elas e da natureza e qualidade dos processos implicados. Esses diferentes componentes vão ser abordados ao longo deste Seminário, a partir de um processo de formação em Alternância. Para manter a coerência, teremos a apresentação de experiências práticas e, em seguida, análise e reflexão mais ampla para sua compreensão.

Conclusão

Assim, a iniciativa e a audácia pedagógica de alguns agricultores de um pequeno vilarejo rural alcançou, em pouco mais de meio século, a escala mundial e se transformou num verdadeiro movimento educativo, num movimento de educação popular e de ajuda ao desenvolvimento. Podemos sim falar de um movimento educativo pois:

- Em primeiro lugar, não se trata somente de uma experiência pontual ou setorial, mas de um desenvolvimento no espaço e no tempo;
- Em segundo lugar, existe uma estruturação formal, uma formalização e uma conceitualização das práticas foram realizadas graças à uma frutífera parceria com a universidade de TOURS - aqui presente - e seu laboratório de Ciências da Educação;
- Em terceiro lugar, porque este movimento pedagógico - e não tenho medo de afirmá-lo - prenuncia a escola, a Pedagogia do próximo milênio, ou seja, uma Pedagogia da Complexidade, uma necessária educação sistêmica que considere a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua trajetória de vida, no seu meio ambiente; que considere a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão; que coloca o aprendiz mais como um produtor de seu saber do que como consumidor, como sujeito de sua formação; que concede ao formador um estatuto e funções de acompanhador, de facilitador, de animador mais que de um professor que executa um programa.

O modelo pedagógico que prioriza o mestre e o programa e que obriga a criança ou o adolescente a se adaptar a ele está ultrapassado. Ele dá resultados, mas somente para um pequeno número de dotados de faculdades abstratas, ou seja, 35% da população escolar. Ele conduz à várias formas de reprovações e de exclusões. Esse modelo não é mais apropriado ao nosso contexto de sociedade. O modelo da Pedagogia Ativa centrado na pessoa representa um forté avanço para a aprovação escolar e para o

desabrochar das potencialidades. Mas, na maioria das vezes, esse modelo permanece dentro dos limites da escola e não enfrenta a realidade da vida, a complexidade de toda a situação educativa.

A Alternância permite essa Pedagogia da Realidade, da Complexidade, essa necessária educação sistêmica para preparar os atores do futuro neste nosso mundo em movimento. Ela pode contribuir com isso, desde que não seja reduzida a um simples método pedagógico, desde que ela seja um instrumento de uma escola da democracia.

Bibliografia

- CHARTIER (Daniel) A l'aube des formations par Alternance, Col Mésonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris 1986.
- DUFFAURE (André) Education milieu et Alternance, Col Mésonance, Ed. Universitaires, UNMFREO, Paris 1985
- NOVE JOSSERAND (Florent) L'étonnante histoire des Maisons Familiales, Ed. France-Empire 1987.
- CREPEAU (Bernard) Alternance et développement du milieu, Mésonance, UNMFREO 1979.
- GIMONET (Jean-claude) Alternance et relations humaines, Col Mésonance, UNMFREO, Paris 1984
- LEGROUX (Jacques) Outlis pédagogiques et Alternance, Mésonance, UNMFREO, Paris 1979.
- METIVIER (Gilbert) Réussir Autrement. Un mouvement dans l'histoire M.F.R., Ed. Siloé, Nantes 1999.
- UNMFREO Inventer les chemins de l'avenir. Soixante ans d'histoire de créations en M.F.R., UNMFREO, Paris 1997.

CONSCIENTIZAÇÃO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

ANTÔNIO JOÃO MÂNPIO

Professor da URI - RS e
do Instituto Paulo Freire - Curitiba

1-Introdução

A palavra "conscientização" é um dos conceitos-chave do pensamento de Paulo Freire, embora tenha sido formulada pelo filósofo Álvaro Pinheiro Pinto do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, no início da década de 1960 e tornada conhecida, fora do Brasil, pelo bispo Dom Helder Câmara.

Paulo Freire a incorporou ao pensamento pedagógico e fez dela seu bisturi.

2-Antecedentes

Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife. Seu pai era militar. Homem bom, amoroso e inteligente. Espírita, sua mãe, católica, pessoa boa, doce e justa. Com eles aprendeu dialogar, respeitar as diferenças, valorizar o ecumenismo. Foi para a escola já alfabetizado, embora nem soubesse disso. Aprendeu as letras em casa, brincando no quintal, manipulando gravetos. Com 10 anos morreu seu pai. Passou fome, sentiu as durezas da vida. Ainda moço vivenciou as polêmicas e contradições de sua época. Com vinte anos lia os clássicos. Afastou-se da igreja, mas retornou em seguida, motivado pelas leituras de E. Mounier, J. Maritain e Tristão de Atayde. Aos vinte e três anos, casou com Elza, professora primária, católica engajada, com quem teve cinco filhos. O encontro com Elza foi decisivo para sua vida. Começou mudando de

profissão, de advogado para animador cultural, no Departamento de Cultura Popular do SESI, em Recife. Foi ali, durante a década de cinquenta que Paulo Freire começou a intuir seu futuro modo próprio de fazer educação.

Em 1961, iniciou formalmente sua ação que se tornou conhecida como “Método Paulo Freire”. Em 1962 desenvolveu seu primeiro projeto que o lançou nacionalmente. Em quarenta e cinco dias alfabetizou trezentos trabalhadores rurais.

O governo federal, comprometido com programas de reformas de base, decidiu apoiar Paulo Freire. Convidou-o para coordenar gigantesco programa de alfabetização de adultos. A ação iniciou pela formação de monitores e constituição de Círculos de Cultura. Cada círculo reunia trinta pessoas. A primeira meta era formar duzentos mil círculos. A cada dois meses, outros duzentos mil seriam constituídos, com o apoio das forças progressistas, que aderiram maciçamente ao programa, com destaque para a União Nacional dos Estudantes. Esta avalanche mobilizadora em prol da alfabetização e educação de adultos teria sido uma das causas que apressaram o golpe militar desferido em 31 de março de 1964, pondo fim ao trabalho de alfabetização e educação de adultos.

3-Método Paulo Freire

Onde estava a força de Paulo Freire? Que mensagem levava aos excluídos e como conseguia fazer-se entender? Como eles conseguiam despertar de um contexto de silêncio e ignorância e, ao final de curtíssimo tempo, tornavam-se agentes de mudança capazes de assustar os “terratenientes” e os coronéis acostumados a ouvir do povo apenas o “sim senhor”?

Paulo Freire e seu método são a síntese e a convergência de longo processo de acirramento das contradições sociais, políticas e culturais em efervescência desde a década de vinte, às quais ele prestava atenção vivenciando-as lentamente.

Ao iniciar o programa, Paulo Freire estava de posse dos principais componentes teóricos e sentia a intuição básica de sua nova epistemologia. Seu paradigma fundante é a ação. Ele aparece como sujeito que age e que pensa enquanto atua sobre determinada realidade.

Que faz o homem no mundo? Foi sua pergunta originária. Ao propor como resposta que o homem pode estar apenas como reflexo, jogado no mundo, sentindo e sofrendo como também pode estar como sujeito que se distancia do aqui e agora, que pensa além dessa realidade imediata e por isso pode mudá-la, Paulo Freire inaugurou a “epistemologia da práxis humana”.

A conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência da realidade do tempo e espaço de cada um. Ninguém se conscientiza permanecendo passivo frente aos objetos, mas na práxis, combinando o binômio auto-reflexão. Neste binômio funda-se a epistemologia de um saber que conscientiza e compromete.

Paulo Freire não alfabetiza para que o aluno apenas leia determinado texto. Trata-se de ler, entender e transformar o contexto. O processo de conscientização orienta a leitura de mundo. Por isso o aprendizado não se dá pela memorização mecânica de fórmulas de cartilha. Aprende-se a ler investigando o contexto onde se vive. Todo fato relevante desse entorno torna-se “tema” e em seguida “problema”. O resultado do processo de investigação e de estudo – o conhecimento – não pode servir apenas para ilustrar o cérebro, mas para potencializar o homem na ação de mudança. E ele, Paulo Freire, não estuda Marx, Mounier, Claparède e outros para aplicá-los na prática como se costuma entender e fazer nas escolas. Estuda-os para entender melhor a si mesmo e a sua própria prática. Nasce aqui sua definição de que a educação é um ato político imbricado ao ato criador e epistemológico.

Educação e conscientização caminham articuladas.

Consciência e mundo constituem uma única realidade estruturada dialeticamente. Como processo evolutivo não tem fim. Nele emergem progressivas novas realidades na subjetividade que pensa e age e na objetividade que mudada muda o ser que a muda. Com isso, os homens conscientes pensam o mundo que eles mesmos estão fazendo.

Ao iniciar sua trajetória, Paulo Freire choca-se com a sociedade resultada de quatrocentos anos de colonialismo escravagista. As pessoas que apenas estavam no mundo, de consciência ingênua, fatalista, desumanizada eram também analfabetos políticos. A estes Paulo Freire se dirige como profeta e arauto. Denúncia e promessa são componentes dinâmicos da estrutura da conscientização, mesmo os escolarizados poderiam

ser vítimas da cultura do silêncio. Uma “educação bancária” fê-los objetos de uma consciência alienada. Ao colocá-los fora da realidade, longe do contexto da vida e da história pessoal produziu seres apenas disciplinados, obedientes, inertes. Seu universo cultural reproduz o “ethos cultural” do colonizador, do “terrateniente”, do coronel.

Paulo Freire denuncia radicalmente a escola bancária, não tanto em palavras, mas nos fazeres.

Em síntese, Paulo Freire, ao manejar a conscientização, no processo de alfabetização de adultos, funda nova epistemologia dirigida à nova antropologia comprometida com a utopia de um novo mundo humanizado pelo homem que se constrói em relação. Sua pedagogia se dirige ao oprimido a quem motiva com a esperança de futuro melhor. Para tanto a educação é um ato político e prática da liberdade.

4-Cotejo entre Conscientização e Pedagogia da Alternância

É possível encontrar longa e curiosa lista de semelhanças entre o legado de Paulo Freire e a Pedagogia da Alternância desenvolvida nas Casas Familiares Rurais e nas Escolas Família Agrícola. Aqui destacamos algumas:

1 - Ambas as formulações e experiências nasceram fora da academia ou do sistema oficial de ensino para responder problemas específicos da comunidade. Ambas floresceram dentro do contexto de intensa mobilização popular.

- No Brasil, à época das reformas de base, na crise do modelo desenvolvimentista.
- Na França, impulsionados pelo movimento Sillon.

2 - Ambas apontam para a formação integral do homem que se quer novo, consciente, responsável, engajado e transformador do seu meio ambiente.

- Paulo Freire dirige-se ao homem-massa, oprimido, de consciência ingênua, bestializado pela opressão colonial.

- A Pedagogia da Alternância se dirige ao jovem agricultor e sua família e à micro-organização cooperativa de famílias que também se sentiam excluídas da escola oficial francesa.

3 - Ambas perseguem a utopia de vida melhor e futuro novo, contra as fórmulas prontas da burocracia.

- Paulo Freire insiste em transitar de uma situação de opressão para a de democracia e participação.
- A Alternância consagra o "l'avenir" (expectativa de futuro) como mote de sua pedagogia de esperança.

4-Ambas se inspiram na ética cristã e se apoiam em autores comuns, com destaque para E. Mounier. Sua idéia central é o personalismo.

5-Ambos demandam máxima competência e dedicação de seus interlocutores (adultos analfabetos e jovens agricultores).

- Paulo Freire – Competência política
- Alternância – Ênfase na competência profissional.

6-Ambas afirmam que não se aprende fora da realidade e que **é necessário experimentá-la, vivê-la existencialmente. A base epistemológica é o aprender fazendo e o pensar agindo. O prático, o teórico e o experimental se articulam e se imbricam. O círculo de cultura, para Paulo Freire e o internato, para o CEFFA são ambientes de sistematização e de teorização.**

7-Em ambas, o compromisso é com a mudança e a transformação **da realidade, originando a vivência da ética do compromisso, mais do que devotamento ideológico ou domínio teórico.**

8-Ambas partem do contexto existencial dos alunos, **respeitando seus saberes originais, enfatizando a curiosidade inata, a capacidade de perguntar, investigar e de comunicar-se.**

9-Ênfase no diálogo. Pedagogia centrada na amorização e **crença na capacidade de aprender dos adultos e dos jovens.**

10-Ambas fazem da aula Círculo de Cultura e *locus* de comunicação daquilo que se aprende fazendo.

11-Ambas apontam para a necessidade de organização e auto-gestão responsável, com destaque para o projeto de descoberta e desenvolvimento pessoal.

12-Ambas fazem da educação processo permanente de construção cultural e de desenvolvimento da comunidade. Todos se educam juntos, mediatizados pelo mundo.

- Paulo Freire, no Círculo de Cultura, trabalha os temas do cotidiano do educando.
- Na Casa Familiar Rural ou na Escola Família Agrícola procura-se construir respostas às perguntas originadas no âmbito da prática, em família.

13-Ambas originam novo ator social – a pessoa responsável e comprometida com a mudança do meio. A transformação dos sujeitos acontece de modo rápido pois não há dois tempos, um de aprender e outro de praticar, pois se estuda a própria ação e os seus resultados num *continuum* processual.

14-Em ambos os casos – Conscientização e Alternância – não há receitas prontas a seguir, mas busca constante, pesquisa participante e contato pessoal direto com o objeto a ser trabalhado. Não se pensa pensamentos e em regras sem que estejam imbricados na realidade.

- Em Paulo Freire não há professores transmissores de saber. Isso ocorre na Escola Bancária.
- Na Alternância há monitores que aprendem junto com os jovens e sua família.

5-Conclusões

São iniciativas inéditas e originais, contemporâneas, fundadas em dois contextos sociais completamente distintos e distanciados,

geograficamente, sem que seus protagonistas tenham combinado qualquer troca entre si. Ambas estão voltadas a buscar vida radicalmente nova e melhor para as pessoas.

“REUSSIR AUTREMENT / ENTREPRENDER POUR APRENDRE” da Alternância e “CONSCIENTIZAR PARA TRANSFORMAR/TRANSFORMAR PARA APRENDER” de Paulo Freire são conceitos siameses de duas formulações pedagógicas ainda pouco conhecidas, mas que estão presentes nas práticas educacionais progressistas.

Paulo Freire, ainda jovem foi golpeado pela violência que sempre sustentou os privilégios daqueles que se beneficiaram, historicamente, da escola bancária. No exílio e na diáspora disseminou sua proposta e mérito. Ser conectivo, humanista e cristão. Paulo Freire foi um conectivo da esperança, um construtor de utopias de vida melhor, essencialmente um educador.

A Pedagogia da Alternância nasceu da intuição de pai de jovem descontente com a escola alienada. Ele queria aprender de outro modo. De uma vertente ainda jorra a água da conscientização e da outra a da Alternância.

Ao estudá-las parece que se estuda a mesma coisa em duas situações bem distintas. Há uma igual e comum epistemologia, estrutura semântica, pressupostos pedagógicos, iguais motivações humanistas, idênticas utopias e desejos de futuro.

Intuídas fora do sistema oficial de ensino, captaram e incorporaram o que havia de melhor nas teorias pedagógicas estruturadas e nas práticas educacionais sem quem soubesse disso. Por exemplo: Claparède afirmou que “a atividade é sempre suscitada por uma necessidade”. Nem Paulo Freire e nem os idealizadores da Alternância conheciam, no início, este princípio. No entanto, poucos pedagogos o levaram tanto a sério, como Paulo Freire. A ALTERNÂNCIA foi ignorada na França. A CONSCIENTIZAÇÃO perseguida no Brasil.

No entanto, parece que a boa escola de que precisamos é aquela que consegue, na Alternância, produzir o máximo de consciência crítica nos educandos e capacidade de viabilizar o projeto de desenvolvimento associado e integrado ao conjunto dos demais projetos dos que se unem em grupo e em comunidade responsável.

ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PESSOAL: A ESCOLA DA EXPERIÊNCIA

GASTON PINEAU

Professor da Universidade

François Rabelais de Tours - França

Não é fácil falar com precisão e concisão do desenvolvimento pessoal que a Alternância pode favorecer como escola da experiência. Pois esta é, em si mesma, mais uma escola da ação que uma escola do discurso. Carlos Sossaï nos lembrava isto ontem à noite, na sua palestra de abertura marcada por sua forte personalidade. E hoje pela manhã, as comunicações de Jean Claude Gimonet e Antônio Mânfió sublinharam a primazia da ação sobre a palavra.

Além de tudo, quando o desenvolvimento pessoal vai bem, mais envelhecemos e mais sentimos o peso das ações sobre as palavras, o que nos torna menos tagarelas. Na exposição preparatória e produtora que acaba de ser apresentada, os mais jovens falaram mais alto, os mais idosos um pouco menos, e eu o mais velho, e ainda com as dificuldades da língua ajudando, nada. Mas hoje devo falar. E falar após e com as testemunhas de experiências formadoras já ouvidas, para tentar explicitar o seu significado.

Vou apresentar primeiro como a escola da experiência sem Alternância é uma escola perigosa, dura, ambivalente. Será que neste sentido podemos falar de escola? E porque não de uma contra-escola? Em todo caso, ela nos questiona. Destacarei em seguida três condições que me parecem necessárias para que a experiência desenvolva uma personalidade : que primeiro tenha a experiência, ou seja, o contato, a interação entre o organismo e o ambiente. Em seguida, que haja a possibilidade de uma reflexão ativa. O objetivo da Alternância é de construir esta possibilidade. Ela pode ser vista como uma "trans-escola" da experiência visando, através e além

desta, o desenvolvimento de si mesma por si mesma (auto-escola), da relação com outros em co-operação ou companheirismo (co-escola), e mesmo da relação com o ambiente físico (eco-escola). Tantas aquisições a fazer reconhecer e validar institucionalmente, entre outras pela universidade, para que ela não seja como uma máquina de moer cana.

A escola da experiência sem Alternância: uma escola “do sem”

É bastante difícil falar da escola da experiência, isolada sem alternância com uma escola instituída, porque:

- 1- é uma escola sem palavra ou quase, com interjeições, com blasfêmias, com constatações fatalistas : “ é a vida”. Na maioria das vezes é a escola do silêncio no enfrentamento direto com as coisas, com o corpo, com os outros;
- 2- é uma escola sem livros, sem textos para ler, sem papel para escrever, mas com muitas coisas a fazer, a suportar; é a escola da ação direta, da interação espontânea, das obrigações pesadas;
- 3- é uma escola sem diploma para garantir para sempre a validade da experiência, para si mesmo e para os outros;
- 4- é uma escola sem programa. Ela é imprevisível e pode surgir à qualquer momento sob formas diferenciadas;
- 5- é uma escola sem mestre. Cada um é seu próprio mestre. Vocês são todos meus mestres e estão em posição e com direito de me julgar. Falando isto para vocês, eu passo diante de nós meu exame. Aquilo que vou dizer corresponde ao que a experiência vos ensinou?

Será ainda uma escola?

Sem muitas palavras, sem papel, sem diploma, sem programa, sem mestre, a experiência ainda é uma escola?

- 1- os super-escolarizados, estes que foram bastante à escola e da escola até à universidade, pensam que não: a experiência é por demais concreta, limitada, e por demais confinada nos limites daquele que a vivência.

2- ao contrário, para os outros, estes que como se diz, viveram muitas experiências e às vezes somente isto, é a escola por excelência pois é a escola da vida, da luta pela vida. E sobrevivendo, eles têm a impressão de ter aprendido muito, ainda que sintam dificuldade em encontrar as palavras para dizer o que e o como.

Neste caso, é uma escola para uns, mas não para outros. Pelo menos é uma escola que nos questiona. Diferente da escola instituída em um lugar bem preciso, com mestres para ensinar, com livros, com programas, com diplomas, com palavras e muitas vezes nada mais que com palavras. Uma escola diferente. Será que a diferença não vai até à oposição, à contradição? Será que a escola da experiência não é uma contra-escola?

Uma contra-escola?

- 1- Uma escola que se coloca em oposição? Em todo caso, ela é identificada assim na linguagem usual:
 - é a escola da ação contra a dos estudos;
 - é a escola da prática contra a da teoria;
 - é a escola das realidades contra a dos livros.
- 2- Para seus defensores ela é a única e a verdadeira. A grande escola da vida, validando e invalidando as outras. Só ela é universal em última instância, transnacional, transcultural.

Os agricultores, os homens da terra, se reconhecem acima e abaixo das fronteiras. Eles têm uma mesma cultura. Uma cultura da produção, como ainda dizia Carlos Sossai. Uma cultura da prova, da experiência que eles compartilham com os verdadeiros cientistas, que também estão na escola da verificação e da experimentação.

- 3- E portanto meu presidente de Universidade que é físico, cita um provérbio chinês para questionar esta escola da experiência : a experiência é como uma bandeira, uma luz

que levamos nas costas. Ela ilumina somente o passado. Se o futuro se apresenta nas mesmas condições, sua iluminação será válida. Mas se estas condições mudarem, nas sociedades que evoluem rapidamente, as lições da experiência anterior não são mais aplicáveis, pelos menos não automaticamente, sem reflexão crítica e aprofundada para definir o que ainda é válido, extrair o essencial do acidental, do conjuntural.

A contribuição formadora da experiência, também no desenvolvimento pessoal, é ligada ao tempo. “Outro tempo, outro costume”, diz um provérbio que pretende consignar esta experiência do tempo.

A contribuição formadora é também ligada à natureza da experiência. Existem as más experiências, que ferem até à morte, traumatizam e paralisam para toda vida.

O terceiro fator de peso, é o das pessoas. Existem pessoas que transformam tudo em oportunidade de desenvolvimento. Elas fazem “fogo de todas as madeiras”. Por outro lado, existem outras que não aprendem nada. Resistência, bloqueio completo diante de tudo que lhes acontece.

Ligada às pessoas, à sua natureza, e às épocas, a experiência não contribui automaticamente para o desenvolvimento das pessoas. É talvez uma grande escola da aprendizagem, mas ela não funciona sozinha, nem automaticamente. Ela mesma está aprendendo. É o que procura fazer a escola da Alternância. Tentaremos extrair dela três condições maiores.

Três condições para que a experiência se desenvolva pessoalmente

- 1- A primeira, necessária mas não suficiente, é que tenha experiência, ou seja, um **contato direto** entre o organismo e o ambiente, encontro entre ação/interação/transação. Não é tão fácil!

Como meus colegas franceses, eu também vim ao Brasil. Mas não teríamos uma grande experiência brasileira, se não tivéssemos

nos encontrado, contactado, e nos interrogado. Através deste Seminário, graças a vocês, temos uma pequena experiência brasileira. Será que ela vai ser formadora e nos desenvolver? Não sem a segunda condição que é a reflexão.

2- a reflexão. Vai ser preciso refletir, voltar explicitamente para esta experiência, discuti-la, escrevê-la, para que possamos dela tirar lições, explicitá-las para realmente conhecer e nos conscientizar daquilo que vivenciamos.

A escola da experiência se expande em dois tempos : um tempo de interação e um tempo de reflexão. Quanto mais o tempo de interação é forte, mais o tempo de reflexão é longo para compreender realmente o que foi vivido.

Estas condições nos levam a colocar uma primeira definição. Foi em um barzinho que eu encontrei a melhor definição da experiência formadora : “ a experiência é como uma professora temível, que primeiro aplica a prova para depois dar as aulas”.

A alternância é a vida com esta professora temível mas superadorável para ser aprovado no exame da vida e tentar compreender um pouco o porque e o como.

3- Para que a experiência se desenvolva, e aí está a terceira condição, é preciso ter alternância entre a interação e a reflexão e em **dupla alternância**, nos dois sentidos. Nada de amor sem reciprocidade.

Para comunicar esta reciprocidade integrada, os pioneiros da Alternância falaram da Alternância Copulativa : a interação deve se associar com a reflexão. E a reflexão se associa com a ação. Então neste caso, atinge-se uma ação inteligente que os gregos chamaram práxis. Para que se tenha desenvolvimento, tem que passar do modelo transmissivo da educação bancária ou da ciência aplicada àquele do ator reflexivo se conscientizando pela transformação, aprendendo ao empreender. Não é uma utopia, as testemunhas mostraram exemplos desta passagem.

A Alternância : Uma trans-escola da experiência

O debate e o combate, eu diria, amoroso, entre a ação e a reflexão desenvolve uma Alternância que pode ser vista como uma trans-escola da experiência. De fato, através mas também para além da experiência, esta Alternância integrativa gera a si mesma como auto-escola, as outras como co-escola e até mesmo as coisas como parceiro da aprendizagem (eco-escola). As relações à si mesma, aos outros e as coisas são transformadas. É o que escreveram os dois porta-vozes do trabalho em grupo : José Manuel Souza presidente da Associação do CEFFA (Centro de Formação Familiar em Alternância) de Coroatá do Maranhão e José Abel Magalhães de Azevedo, egresso dos CEFFA e agora agricultor, sobre diversos aspectos :

Desenvolvimento de si mesmo, apropriação da formação

“ o CEFFA me ajudou a enfrentar a realidade sem esperar tudo das autoridades. Eu tomo a iniciativa. Hoje eu vou à escola familiar dos agricultores e não àquela dos padres” (J.M. Souza).

“ o CEFFA foi um fator fundamental para reconquistar uma identidade pessoal, cultural e a melhorar minha auto-estima” (J.A.M. de Azevedo).

Desenvolvimento do companheirismo e da solidariedade:

Esta aprendizagem inter-relacional da cooperação é tanto inter-geracional familiar, com seus filhos, quanto intra-geracional, com seus vizinhos e mesmo seu cônjuge.

“ o CEFFA me ajuda a estabelecer relações com as crianças em casa. As conversas são abertas e sobre assuntos variados, sem medo. As crianças passam a ser nossos companheiros. Compartilhamos entre nós todas as tarefas e todos colaboram em todos os trabalhos dentro e fora da casa” (J.M. Souza).

« Com o CEFFA aprendemos com nossas crianças e nós nos ensinamos” (J.M. Souza).

“O CEFFA me ajudou a permanecer no meio rural junto com meus pais até hoje” (J.A.M. de Azevedo).

« Meu engajamento social encontra sua origem na aprendizagem do CEFFA. Atualmente, eu sou vereador sem deixar de ser agricultor” (J.A. de Azevedo).

Abertura de relações mais variadas com a terra

A terra não é mais vista como um recurso à explorar mecanicamente, mas também a cultivar com inteligência e variedade.

“ o CEFFA me ajuda a melhorar nossas roças. Hoje nós plantamos várias culturas” (J.M. Souza).

“ o CEFFA estimula a melhorar a cultura da terra. Eu não uso mais queimada” (J.M. Souza).

“ o CEFFA me ajudou a melhorar a propriedade, à diversificar a cultura e a criação. Desta forma conseguimos viver melhor” (J.A.M. de Azevedo).

“ o CEFFA me ensinou a ser polivalente, a saber fazer várias coisas, à utilizar técnicas de cultura e de criação de animais, à utilizar máquinas e os equipamentos, a transformar certos produtos, e a não ter medo de enfrentar a realidade atual que muda rapidamente” (J. A.M. de Azevedo).

Estas expressões diretas de experiências dos agricultores, antigos alunos e/ou responsáveis do CEFFA, atestam contribuições pessoais, sociais e ecológicas que a articulação da reflexão com suas ações desenvolvem. Estas contribuições constituem aquisições que necessitam de um reconhecimento social e institucional para realizar-se plenamente através e além das pessoas. Este reconhecimento sócio-institucional das experiências pessoais adquiridas é o próximo passo a realizar para operar a passagem do paradigma descendente da ciência aplicada ao ascendente do prático reflexivo.

O reconhecimento e validação institucional das aquisições experienciais

Este passo do reconhecimento institucional das aquisições experienciais é uma grande etapa à realizar. É mesmo uma grande luta que começa em múltiplas frentes, pedagógica, metodológica, epistemológica mas também jurídica e institucional. Estas frentes vem sendo abertas diferenciadamente conforme os países. Por exemplo, na França, uma lei relativamente recente (1992) dá direito a todo adulto tendo mais de cinco anos de vida profissional poder dar entrada a um processo de validação escolar e universitário de suas aquisições experienciais. A aplicação desta lei exigirá décadas para se operar de maneira justa e pertinente.

Por isto esta luta não acabou. Ela está apenas começando. Mas hoje, eu tenho a impressão que este encontro entre nós e entre os dois grandes movimentos educativos da Alternância e da conscientização, marca um momento histórico. Eis porque a Pedagogia da Alternância pode também ser a Pedagogia da Esperança.

BIBLIOGRAFIA

- COURTOIS Bernadette, Pineau Gaston (Coord.) 1991, « *La formation expérientielle des adultes* », Paris, la Documentation française.
- DEMOL Jean-Noël, Pilon Jean-Marc (Coord.) 1998, « *Alternance, développement personnel et local* », Paris, Montreal, l'Harmattan.
- GEAY André, 1998, « *L'école de l'alternance* », Paris, Montreal, l'Harmattan.
- PINEAU Gaston, Liéard Bernard, Chaput Monique (Coord.) 1997, « *Reconnaître les acquis. Démarche d'exploration personnalisée* », Paris. L'Harmattan.

ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO DO MEIO

GILBERT FORGEARD

Diretor da União Nacional das
"Maisons Familiales Rurales d'Education et
d'Orientalion" - UNMFREO - França
Secretário Geral da Associação Internacional
dos Movimentos Familiares de Formação Rural - AIMFR

A riqueza dos testemunhos que ouvimos demonstraram seu profundo enraizamento no meio familiar e profissional, além de reforçar e explicar o papel desempenhado pelos CEFFA's no desenvolvimento das pessoas e do meio e, por si mesmo, estes exemplos têm mais valor que uma longa palestra. Por isto limitarei-me a desenvolver 3 idéias :

- para começar, uma breve reflexão sobre a noção de desenvolvimento do meio;
- em seguida, os CEFFA's e o desenvolvimento do meio, um longo caminho comum percorrido há 60 anos;
- por fim, sob que condições a Alternância pode ser fator de desenvolvimento do meio.

1- O desenvolvimento do meio : do que se trata?

O meio no qual se situa o CEFFA resulta da interação de diferentes atores. Esta interação se concretiza dentro de uma perspectiva global, em um movimento que abrange todas as atividades e todas as dimensões humanas, econômicas, sociais, culturais, ambientais.

Se o motor do desenvolvimento de um meio está, pelo menos de início, ligado aos interesses particulares, onde cada sujeito procura uma solução para seus problemas e satisfação de seus

desejos, ele é, de fato, o produto da sinergia de ações particulares, criadora de riquezas e de ações comuns que vão organizar este meio a nível de um território, de uma bacia de vida ; é neste sentido que o CEFFA, através da formação dos jovens, tem uma ambição para uma determinada região.

As relações que existem, de um lado, entre indivíduos, e de outro, entre os indivíduos e o ambiente, passam ao mesmo tempo pela técnica, pela cultura, pelas relações humanas.

Ser ator de desenvolvimento do meio, consiste então em conduzir uma ação de desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos, para um bem-estar econômico e social melhor das pessoas que vivem neste meio. **Fazer CRESCER as pessoas no plano individual, ao mesmo tempo em que se faz crescer o meio no plano coletivo.**

2- CEFFA e desenvolvimento do meio: um longo caminho comum percorrido há mais de sessenta anos

2.1- Desde a criação da primeira MFR⁷ : uma visão de desenvolvimento do meio.

Em 1935/1937, as primeiras famílias de pequenos agricultores se associaram em um Sindicato de Iniciativas Rurais para a região do « Prunier d'Ente », também chamado, "Prunier d'Agen". E os pais afirmavam então:

“ não tem saída válida para a formação de nossos jovens se nós não nos juntarmos a eles na busca do progresso, em uma tentativa de desenvolvimento concreto de nossa própria região “.

A primeira MFR nasceu em torno de um duplo projeto : *projeto de desenvolvimento de uma região e projeto educativo para os adolescentes.*

A cada criação de uma MFR, há mais de sessenta anos, é esta dupla problemática que mobiliza o engajamento das famílias, dos responsáveis locais e das coletividades territoriais. É pelo fato de

⁷ MFR – Maison Familiale Rurale

existir esta vontade de formar os jovens, de prepará-los para o futuro que existe a vontade de participar do desenvolvimento do meio.

2.2- Existe entre os CEFFA's e o desenvolvimento do meio uma mesma lógica e valores comuns

2.2.1.-Uma mesma lógica

· Lógica da recusa

As famílias, os responsáveis, os eleitos, se mobilizam para recusar:

- o abandono do meio rural e de seus recursos ;
- o insucesso das pessoas jovens ou adultos sem formação de base ou profissional ;
- o êxodo dos jovens em direção aos centros urbanos onde a esperança de viver melhor se concretiza na maioria das vezes por uma pobreza ainda maior e condições de vida mais difíceis que no meio rural. Vocês devem saber sobre este assunto no Brasil !

· Mas ao mesmo tempo uma lógica de projeto

- Estas mesmas famílias, estes mesmos mandatários políticos planejam juntos, procuram soluções para suas dificuldades, projetam ações, criam e assim desenvolvem um novo olhar sobre as pessoas, sobre seu meio.

2.2.2. Valores comuns.

- **O CEFFA tem um projeto para uma região delimitada geográfica, histórica e socialmente.**
- **Um processo coletivo:**

- para existir, o CEFFA necessita que as famílias se responsabilizem e se agrupem em associação ;
- o desenvolvimento do meio necessita de uma parceria entre os atores, mas também com os poderes públicos.

Assim, o encontro das pessoas provoca o surgimento de idéias, de iniciativas, de projetos.

· Uma idéia de valorização:

O CEFFA e sua ação para o desenvolvimento do meio baseia-se sobre uma idéia de VALORIZAÇÃO. Para o CEFFA trata-se de valorizar as pessoas a partir de sua situação de vida.

No desenvolvimento do meio, trata-se de VALORIZAR os recursos de um território a partir de um diagnóstico proveniente de uma pesquisa participativa.

· Um processo pedagógico

A concepção do desenvolvimento é muito ligada à abordagem da formação em CEFFA. A Alternância não consiste em dar aulas aos jovens, e em seqüência pedir-lhes que apliquem isto no terreno. Mas ao contrário, o processo de aprendizagem do jovem parte de situações vividas, encontradas, observadas no seu meio. Elas passam a ser fontes de interrogações, de trocas e o CEFFA o ajuda a encontrar suas respostas.

Paulo FREIRE expressou este procedimento quando disse : *“A leitura do mundo precede a leitura das palavras”*. No CEFFA, é antes a leitura da realidade de vida que vai permitir ter acesso à formação.

O desenvolvimento do meio se baseia sobre o mesmo procedimento. Trata-se primeiro de partir dos recursos locais e de valorizá-los ; não se trata de propor um modelo a ser reproduzido, mas de tomar consciência da situação e agir em busca de soluções.

O CEFFA, é uma ampla rede de relações que vai dos pais aos mestres de estágio, passando pelos monitores, alunos, responsáveis associativos. Todas estas pessoas são portadoras de projetos para a sua região.

3- A Alternância : fator de desenvolvimento do meio, em que condições?

3.1. - Primeira condição : a função primordial da Associação

A Associação constitui o ponto central para que o CEFFA exerça uma função ativa no desenvolvimento do meio.

- A Associação é um lugar de memória e de recursos:

A partir das pesquisas participativas, planos de estudos realizados pelos jovens e cadernos da realidade ou empresa, o CEFFA coleta indicações sobre a pequena região, as realidades vividas pelas famílias, os questionamentos, as evoluções sociológicas, etc. Existe aí uma fonte de informações para trabalhar com as famílias na busca de respostas para as preocupações; neste sentido o CEFFA é a continuação da família.

- **O CEFFA (a Associação) lugar de escuta, de expressão, de diálogo:**

No seio da Associação, durante a reunião que pode ser dos pais, do Conselho, da Assembléia Geral, as pessoas que se encontram têm a vontade de favorecer, através da formação, a autonomia e a inserção profissional e social dos jovens para além das divisões políticas ou religiosas.

Pela rede de parceiros que ele constituiu, e na qual ele esta inserido, o CEFFA é um lugar de interação, de interface, de sinergia.

Ele procura valorizar cada um no seio da Associação, dando-lhe atenção e reconhecimento

No momento em que discutimos com os membros das Associações de todos os continentes sobre o que o CEFFA lhes trouxe, eles dizem espontaneamente : " *Agora, com o CEFFA nós nos expressamos, nós ousamos falar, nós sabemos produzir melhor, gerir melhor, educar melhor nossas crianças*".

- **A Associação lugar de iniciativa:**

O principal ordenador e gestor do território é a família, porque:

- ela luta e investe, para encontrar uma solução para o futuro de seus filhos,
- ela procura respostas concretas ao desejo de seus membros " de viver e trabalhar na região".

Entre elas, as famílias se ajudam, não estão sozinhas. Com as pequenas empresas, elas multiplicam as iniciativas pontuais em resposta a necessidades pessoais ou mais coletivas.

A Associação, os monitores, cada um em seu lugar, cada um de sua maneira, favorece a emergência de atores no desenvolvimento do meio :

- escutando,
- ajudando à expressar as insatisfações, as interrogações, as necessidades, as esperanças,
- favorecendo a expressão e a maturação dos projetos individuais e coletivos ;
- permitindo a aquisição de novos instrumentos, de novos conhecimentos ou do saber-fazer ;
- acompanhando os projetos dos jovens e das famílias nas suas propriedades até seu êxito, o que dará ou devolverá a confiança em si mesmos.

Também, é a Associação que mantém em cada CEFFA um verdadeiro lugar de troca ; uma rede de responsáveis e de parceiros locais, uma força proponente que agiliza todo um meio e valoriza uma região .

3.2. - Segunda condição: o CEFFA garante uma formação profissional através da Alternância

A Alternância da qual falamos em CEFFA não é a justaposição de dois tempos: o da escola e o da empresa, mas sim de dois tempos que se interpenetram mutuamente : a alternância integrativa.

Há prioridade da experiência do jovem em meio sócio-profissional sobre o período passado no CEFFA e não o inverso. De volta ao CEFFA, esta experiência é valorizada e constitui a base da formação. A formação em Alternância provoca o vai-vem do jovem

entre o meio sócio-profissional e o CEFFA. A partir do plano de estudo elaborado no CEFFA, pelos alunos com a ajuda do monitor, se instaura assim um questionamento de duas gerações ; a questão do jovem é na maioria das vezes tirada da experiência de seus pais ou do adulto com o qual convive. A Alternância torna possível a formação de duas gerações, de maneira concomitante.

Este questionamento vem a ser fonte de troca e de reflexão entre os diferentes parceiros da formação (pais - jovens - monitores). Isto dá espaço à realização de um caderno da realidade ou da empresa. Este questionamento, essas trocas são retomadas nas reuniões de pais na Associação a fim de buscar juntos respostas para os grandes temas que aparecem. O papel do monitor neste caso é primordial. É assim que através de questionamentos e trocas, nascem projetos para os jovens, suas famílias e o meio no qual eles vivem.

- quantos projetos de diversificação, de valorização da produção agrícola pela transformação ou a venda direta, são provenientes desse procedimento ?
- quantos projetos de criação de empresa artesanal no meio rural são provenientes deste questionamento ?
- quantos projetos de desenvolvimento técnico e econômico de propriedade agrícola são provenientes desta prática da Alternância?

É claro que este processo pedagógico se baseia num plano de formação profissional elaborado a partir das necessidades do meio, proveniente de uma pesquisa participativa, mobilizando as famílias e os responsáveis locais.

3.3. - Terceira condição : a função insubstituível do monitor

Este trabalho de desenvolvimento do jovem e de seu meio necessita que as pessoas que intervenham no CEFFA tenham uma FUNÇÃO GLOBAL diferente de um professor que se concentra na maioria das vezes na matéria que ele ensina. Um monitor de CEFFA é ao mesmo tempo um tutor, um animador, um facilitador de conhecimentos, um técnico, um educador.

- Ele é antes de tudo um técnico que conhece uma profissão, o que lhe permite entender a situação dos pais e dos jovens durante a Alternância, de falar a mesma linguagem e que, ao longo do processo de aprendizagem (ou seja, no plano de estudo, na colocação em comum, na aquisição de conhecimentos, na colocação em prática de projetos na propriedade) seguirá regularmente o jovem e sua família.
- É um animador que provoca um diálogo entre pais, jovens, responsáveis locais, que torna o jovem questionador de seu meio.
- É um educador que ajuda cada jovem a se realizar partindo do que ele é e do que ele vive, que o ajuda a afirmar sua personalidade. Esta tarefa de animação e de educação continua ao nível do Conselho de Administração, e das reuniões dos pais, das visitas.
- É também um facilitador de conhecimentos que, se baseando nos questionamentos dos jovens durante a Alternância, lhes permitirá progredir no conhecimento técnico profissional e na formação geral.
- É enfim uma pessoa que se preocupa com o desenvolvimento do meio e que participa ativamente das ações de desenvolvimento técnico e econômico das propriedades e das empresas rurais em relação com as organizações especializadas.

É possível concluir :

- O CEFFA e o meio se servem mutuamente. O CEFFA age sobre o desenvolvimento do meio, mas o meio é fonte de evolução do CEFFA que se adapta progressivamente às novas necessidades:

Da agricultura à diversificação;

Da diversificação ao rural;

Do rural ao urbano.

- O desenvolvimento do meio como consequência da Alternância, é a dimensão “agir” do tripé « ver - julgar -

agir », que foi o método de formação dos responsáveis da JAC (Juventude Agrícola Católica na França).

O CEFFA não é uma escola, é antes de tudo, uma associação de famílias que têm uma visão de formação, de educação, de desenvolvimento global das pessoas e do meio no qual elas vivem e que permite **obter êxito por caminhos diferentes.**

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E TRANSDISCIPLINARIDADE

AMÉRICO SOMMERMAN

Pesquisador da USP - SP

É uma grande oportunidade poder falar um pouco sobre transdisciplinaridade neste Seminário sobre a Pedagogia da Alternância. Primeiro, porque são abordagens absolutamente complementares. Segundo, porque ambas são tremendamente importantes e urgentes, uma vez que a educação tem desrespeitado tanto e há tanto tempo o sujeito do campo e o campo do sujeito.

A massificação do ensino, fruto da coisificação do homem, fruto de uma epistemologia reducionista que prevalece no Ocidente desde o século XIX, tem causado os malefícios que todos nós conhecemos, da destruição da natureza do meio ambiente à destruição da natureza do homem, ambas sendo, na verdade, as duas faces da mesma moeda. Se um dos motivos principais do êxodo rural é a negação da imensa riqueza da cultura de cada região, o desrespeito pela interioridade de cada ser humano, que é sempre única, ao mesmo tempo semelhante e diversa da dos demais, é uma das causas principais de grande número de males psíquicos e físicos que proliferam em nossas sociedades. Se nosso terreno cultural não é respeitado, tiramos de lá as nossas raízes e tentamos replantá-las no terreno considerado bom pela cultura dominante. Se nosso campo interior não é respeitado e arado, olhamos apenas para fora, buscamos os valores que prevalecem na sociedade ou no grupo que nos rodeia, colocamos então uma máscara que nos iguala aos outros para não sermos feridos devido à peculiaridade de nossa identidade e afogamos a nossa interioridade e os valores intrínsecos ao ser humano no

esquecimento do álcool, na fantasia das drogas, no consumo de bens extrínsecos, etc.

Para nos contrapormos a isso temos de propor uma nova pedagogia : uma Pedagogia da Alternância, por exemplo, que, por sua vez, tem de estar apoiada numa nova epistemologia, numa nova teoria do conhecimento. Temos de ir até a raiz das coisas se quisermos realmente transformá-las. E a raiz da pedagogia é a visão de mundo que está por trás dela. A transdisciplinaridade propõe uma nova teoria do conhecimento e talvez ela possa ser o campo ou um dos campos epistemológicos nos quais a Pedagogia da Alternância deite suas raízes.

A Pedagogia da Alternância enfatiza o respeito à figura do sujeito do campo; a transdisciplinaridade enfatiza a urgência de cultivar o campo do sujeito. Portanto, caminham de mãos dadas, pois não é possível cultivar o campo do sujeito sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual ele está inscrito, por isso, o primeiro dos sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na educação é "a educação intercultural e transcultural" (Síntese do Congresso Internacional 'Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar da universidade", Locarno, 1997), que tem sido implementada de maneira brilhante pela Pedagogia da Alternância.

Para que a possível riqueza desse diálogo possa ficar mais clara, farei uma rápida descrição do histórico, da epistemologia e da metodologia transdisciplinares.

Quando surgiu o termo?

O texto de referência é o de Jean Piaget, apresentado num colóquio sobre a interdisciplinaridade em 1970: "...à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria 'transdisciplinar', que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas". No entanto, desde 1950 personalidades como C.P.Snow, Niels Bohr, Werner Heisenberg, Edgar Morin, etc. dão conferências e escrevem sobre a necessidade do diálogo entre os diferentes campos do saber.

Porque a transdisciplinaridade?

Fundamentalmente por cinco motivos :1) para contrapor-se às sucessivas rupturas epistemológicas pelas quais o Ocidente passou desde o século XIII, 2) para contrapor-se à redução cada vez maior do real e do sujeito, 3) para contrapor-se à fragmentação cada vez maior do saber, 4) para levar em conta os dados da ciência contemporânea (física quântica, biologia, genética, neurologia...), 5) para reencontrar a unidade do conhecimento.

Quais foram essas rupturas epistemológicas?

A primeira começou a correr no século XIII. Até então, o ser humano era considerado como constituído de três elementos principais: corpo, alma e espírito. No entanto, devido ao aparecimento das obras de Aristóteles, nas traduções e comentários de Averróis, começa a surgir na Escolástica uma corrente que passa a negar a realidade dos universais, a existência do mundo das idéias antes ou independente das coisas, e, portanto, a imortalidade da alma. Trata-se da escola Nominalista (de tendência aristotélica), cujo maior expoente foi Guilherme de Okcham, que se contrapôs à escola Realista (de tendência platônica). Surge então no Ocidente a semente do pensamento dualista, no qual o sujeito é considerado como sendo composto apenas de corpo e espírito; mas somente a partir do século XVII, a partir de Descartes, o dualismo passa a ser o pensamento dominante. Okcham e Descartes afirmavam a existência de Deus e a existência no homem de um elemento transcendente: o *spiritus* – seguindo Aristóteles -, mas afirmavam que o ser humano não era capaz de experimentar a transcendência em vida, nem subsistia como individualidade após a morte.

A segunda grande ruptura epistemológica ocorreu no século XIX, como uma conseqüência inevitável da ruptura anterior. Se não era possível experimentar a transcendência em vida, nem experimentá-la como indivíduo após a morte, achou-se melhor descartá-la completamente e ficar apenas com o que era sensível. Surgiu então o pensamento reducionista, ou o monismo materialista, que descartou do sujeito o espírito e ficou apenas com o corpo. O ser humano passou a ser visto como um corpo

máquina, análogo ao universo máquina postulado pelo cientificismo e pelo mecanismo então triunfante. O universo passou a ser visto como fruto do mero acaso da interação das partículas e o ser humano como fruto da simples “evolução natural”.

Essa tremenda redução do sujeito levou a humanidade a um tremendo avanço tecnológico, que trouxe muitas riquezas, mas às custas de uma tremenda redução do real. A perda do sentido profundo da vida, resultante desse achatamento, é responsável pelo grande sofrimento moral da humanidade atual.

Essa epistemologia reducionista reina até hoje na educação, e se no século XIX ela foi a raiz do positivismo, do cientificismo, do mecanismo e do niilismo, no século XX ela foi a raiz do capitalismo, comunismo, do fascismo, do nazismo, etc.

A fragmentação cada vez maior do saber

Outra das conseqüências da redução do real foi a fragmentação cada vez maior do saber, pois se todos os outros níveis da realidade foram descartados, sob o pretexto de que não podiam ser apreendidos pela razão e pelos sentidos, toda ou quase toda a atenção da pesquisa do homem passou a ser dirigida para um único nível de realidade, o nível sensível, que, evidentemente foi imensamente enriquecido. Empregando apenas a sua faculdade discursiva, analítica, o homem fragmentou cada vez mais esse nível do real, pensando com isso poder compreender o todo a partir da decomposição das partes. Além disso, criou ferramentas que conseguiam prolongar cada vez mais os cinco sentidos (telescópios, microscópios, aceleradores de partículas, etc) e, por fim, criou uma ferramenta capaz de acelerar imensamente o pensamento binário vetorizado: o computador.

Os dados da ciência contemporânea

Paradoxalmente, a especialização cada vez maior das disciplinas auxiliada por ferramentas cada vez mais potentes, começou a mostrar uma complexidade constante e a tocar em limites insuspeitados até então. Ao invés de se encontrar a partícula fundamental da matéria, encontrou-se um novo nível da realidade. Quando se concluiu que a partícula era ao mesmo tempo uma onda,

era corpo e não era corpo, isso levou a uma quebra da lógica clássica e mostrou, experimentalmente um mundo regido por outras leis: o mundo microfísico. Concluiu-se que a base da matéria não era uma partícula muitíssimo pequena, mas energia condensada. E, segundo Einstein, “algo existe atrás da energia”. Indicavam-se aí três níveis de realidade.

A pesquisa da ciência da epistemologia reducionista acabou conduzindo a própria ciência a uma ruptura. Citando dois dos pais da física quântica: Niels Bohr. “Em toda a física anterior, ou em qualquer outro ramo da ciência, se podia tentar explicar um novo fenômeno através do uso de conceitos e métodos já disponíveis, reduzindo-o a fenômenos e leis conhecidas. Na física atômica, porém, todos os conceitos anteriores revelaram-se insuficientes. A estabilidade da matéria nos mostra que a física newtoniana não se aplica ao interior do átomo”. Werner Heisenberg (1901 – 1976): “Podemos admitir que a física newtoniana ainda tem validade permanente e absoluta: em seu campo específico de atuação [a escala microfísica], ela não pode ser aperfeiçoada com pequenas mudanças. Entretanto, existem campos em que já não podemos arranjar-nos com o sistema conceitual da mecânica newtoniana. Neles precisamos de estruturas conceituais inteiramente novas, como, por exemplo, as introduzidas pela teoria da relatividade ou pela mecânica quântica”. (Werner Heisenberg: *A parte e o todo*, Contraponto, São Paulo, 1996)

A ciência começou, no início deste século, a romper o olhar reducionista. A ruptura com as epistemologias anteriores começou a ser, por sua vez, rompida. As próprias ciências naturais comprovaram a existência de pelo menos dois níveis de realidade: o nível microfísico (mundo sensível) e o mundo microfísico (regido por outras leis e por outra lógica). Já há teorias científicas que falam de vários níveis de realidade, mas ainda não foram comprovadas experimentalmente, como a Teoria das Supercordas.

Portanto, a transdisciplinaridade surgiu como fruto de tudo isso. Como fruto das rupturas epistemológicas – e ela mesma é a última dessas rupturas mas é a primeira de integração - como fruto da redução do real e do sujeito e para responder a eles, e como fruto dos dados da ciência contemporânea e para integrá-los na epistemologia do ensino. Assim como no século XIII surgiu a semente do pensamento dualista que eclodiria no século XVII, nas primeiras

décadas do século XX surgiu a semente do pensamento transdisciplinar que está eclodindo na primeira década do século XXI.

Histórico

Por volta 1950 surgem as abordagens multidisciplinares (na qual várias disciplinas estudam o mesmo objeto) e interdisciplinares (na qual há transferência de métodos de uma disciplina para outra). Até onde se sabe, em 1970 o termo multidisciplinar (o que atravessa, o que está entre e o que está além das disciplinas) é enunciado pela primeira vez, como vimos, por Jean Piaget. Depois dele vários outros pesquisadores, como G. Michaud e Ernest Jantsch começam a trabalhar com o conceito. O primeiro o define como uma “axiomática comum a um conjunto de disciplinas”. O segundo, como “o reconhecimento de uma interdependência de todos os aspectos da realidade”. Em 1986 realiza-se o colóquio “A Ciência Diante das Fronteiras do Conhecimento”, organizado pela UNESCO em Veneza, do qual resultou a Declaração de Veneza, assinado por vários cientistas, inclusive dois prêmios Nobel, e que pode ser considerado o primeiro documento da transdisciplinaridade. Em 1991 realiza-se o congresso “Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI” organizado pela UNESCO em Paris, do qual resultou o documento Ciência e Tradição, que pode se considerado o segundo documento da transdisciplinaridade. Em 1994 realiza-se o 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, organizado pelo CIRET (Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares, sediado em Paris) com a parceria da UNESCO em Arrábida, Portugal, do que resulta A Carta da Transdisciplinaridade. Em 1997 realiza-se o 2º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, organizado pelo CIRET com a parceria da UNESCO em Locarno, do qual resulta o documento A Síntese do Congresso de Locarno. Todos esses documentos estão disponíveis em português no site www.cetrans.futuro.usp.br.

É como resultado desse histórico que são definidas a epistemologia e a metodologia transdisciplinares. Como fruto dos dois congressos mundiais da transdisciplinaridade são definidos os sete eixos básicos da evolução transdisciplinar na Educação e os três pilares do pensamento transdisciplinar.

Os sete eixos básicos são: 1) a educação intercultural e transcultural, 2) o diálogo entre arte e ciência, 3) a educação inter-religiosa e transreligiosa, 4) a integração da revolução informática na educação, 5) a educação transpolítica, 6) a educação transdisciplinar, 7) a relação transdisciplinar: os educadores, os educandos e as instituições, e, a sua metodologia subjacente.

Os três pilares são: 1) a Complexidade, 2) O Terceiro Incluído e 3) Os Diferentes Níveis da Realidade.

Como resultado desse histórico e apoiando-se na epistemologia e na metodologia dele resultantes, realiza-se em 1999 o 1º Encontro Catalisador do Projeto “A evolução Transdisciplinar na Educação”, coordenado pelo CETRANS da Escola do Futuro – USP, em parceria com o CIRET e com a UNESCO.

Os três pilares da transdisciplinaridade

É importante definir de maneira sucinta esses três pilares, pois com eles emergem a epistemologia e a metodologia transdisciplinares.

O primeiro deles, a complexidade, emergiu dos dados encontrados por alguns campos das Ciências Naturais, principalmente a Biologia, e também de novos dados encontrados por alguns campos das Ciências Humanas, em especial a Antropologia. O principal compilador de todos esses dados novos é o Edgar Morin, que os organizou naquilo que ele chama de “pensamento complexo”. Citarei aqui alguns excertos de suas obras: “O pensamento complexo não considera um sistema segundo a alternativa do reducionismo (que quer compreender o todo partindo só das qualidades das partes), nem do holismo, que não é menos simplificador e que negligencia as partes para compreender o todo. Isso significa que abandonamos um tipo de explicação linear por um tipo de explicação em movimento, circular, onde vamos das partes ao todo, do todo às partes para tentar compreender um fenômeno”. “Não passava de uma ilusão quando acreditávamos eliminar o observador nas Ciências Sociais. Não é só o sociólogo que está na sociedade; conforme a concepção hologramática, a sociedade também está nele: ele é possuído pela cultura que ele possui. Como poderia julgar sua própria sociedade e as outras sociedades? Essa foi uma falta lamentável da Antropologia do início

do século (...) Tudo isso não é só uma volta à modéstia intelectual, também é voltar a uma aspiração autêntica da verdade." "O pensamento complexo é regido por um princípio de distinção, mas não de separação entre o objeto e o sujeito (...) pela relação entre observador e objeto observado." "O pensamento complexo acha possível e necessária uma teoria científica do sujeito." "O pensamento complexo é regido por um princípio de causalidade complexa, comportando causalidade mútua inter-relacionada, inter-retroações, atrasos, interferências, sinergias, desvios, reorientações." "O pensamento complexo reconhece os limites da demonstração lógica nos sistemas formais complexos (Gödel, Tarski). (...) comportando a associação de noções complementares, concorrentes e antagonicas. Há que pensar de maneira dialógica e por macroconceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagonicas." (Edgar Morin, *Ciência com Consciência*, Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1996).

O segundo pilar da transdisciplinaridade, o Terceiro Incluído, é a formulação de uma nova lógica, antagonica e complementar à lógica aristotélica do Terceiro Excluído. Ela emerge das ciências, em particular, da Física, e tem como seu formulador contemporâneo o filósofo e epistemólogo romeno Stéphane Lupasco. A lógica do Terceiro Excluído afirma que não existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo A e não-A. Exemplo: Pedro não é João, fogo não é água, e não existe um terceiro termo que seja Pedro e João, fogo e água. Já na lógica do Terceiro Incluído existe um terceiro termo que é ao mesmo tempo A e não-A, mas em outro nível de realidade. Exemplo: no mundo microfísico, a partícula (A) e a onda (não-A), mostram-se unificadas no quantum (T).

O terceiro pilar da transdisciplinaridade, os Diferentes Níveis de Realidade, emergem tanto das ciências contemporâneas, como das histórias da filosofia, da antropologia e de todas as tradições religiosas e sapienciais da história da humanidade.

Antes de especificá-los é necessário definir esse conceito. Para isso citarei a definição do físico teórico Basarab Nicolescu: "Um Nível de Realidade é determinado por um grupo de sistemas que permanece invariável sob a ação de certas leis". (O Manifesto da Transdisciplinaridade, Basarab Nicolescu, Ed. Triom, São Paulo, 1998). Portanto, sempre que há uma ruptura das leis gerais que regem determinados fenômenos há a manifestação de outro nível

de realidade. Por exemplo, no nível do mundo sensível, dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço no mesmo momento. No mundo psíquico isto é possível. Portanto, trata-se de dois diferentes níveis de realidade.

Por uma questão de didática optarei aqui por uma divisão da realidade do sujeito em quatro níveis, que também é uma divisão clássica, como a divisão em três ou em sete. Essa divisão pode ser encontrada, por exemplo, em Platão, Plotino, Tomás de Aquino, Paracelso, Jacob Boehme, na tradição judaica, na tradição islâmica, em algumas correntes da psicologia moderna, etc. Embora mesmo nesses autores e nessas tradições também possam ser encontrados mais especificados.

O primeiro nível seria o corporal, regido basicamente pelos desejos corporais. O seu aparato perceptivo são os cinco sentidos.

O segundo nível seria o psíquico, regido basicamente pelas emoções e pelos pensamentos. O seu aparato perceptivo é constituído pela razão, pelas representações e pelas formulações mentais.

O terceiro nível seria o anímico, regido basicamente pelos sentimentos e pelas formas imaginais (Henry Corbin, *Corps spirituel er terre céleste*, Ed. Buchet Chastel, 1979). Seu aparato perceptivo é constituído pela inteligência e pela intuição.

O quarto nível seria o espiritual, o das essências e dos arquétipos primordiais, regidos pelo amor e pela compaixão. Seu aparato perceptivo é a visão extática.

O campo do sujeito

Esse é o campo do sujeito transdisciplinar, mas como cada nível do sujeito transdisciplinar é complexo, de modo que cada ser humano é único e tem de ter não só a sua profundidade, mas a sua individualidade, as suas raízes, a sua cultura respeitada, é necessário um processo contínuo de ecoformação, heteroformação e autoformação, pois é no seu campo interior e exterior que ele enterra as suas raízes e é neles que se alimentam para dar fruto. Portanto, cada campo é único, cada sujeito é único e pode produzir frutos únicos. A Pedagogia da Alternância surge para respeitar essa riqueza e essa diversidade.

Por isso, quando a transdisciplinaridade fala em transcultura, transnação e transreligião, não está propondo em momento algum que se negue as culturas, as nações e as religiões, mas muito pelo contrário, propõe que cada cultura, cada nação e cada religião mergulhem cada vez mais em si mesmas, com respeito pelas outras, mas preservando a sua identidade, pois desse modo os princípios comuns que estão por trás da diversidade emergirão. Poderão emergir então o verdadeiro diálogo, o verdadeiro respeito, a verdadeira paz.

Dizem que no Paraíso cada ser tem um êxtase sempre renovado e ampliado pela contemplação da beleza única de cada um dos outros seres. Trata-se do deleite pela Alternância: pela ilimitada alteridade na identidade, pela ilimitada multiplicidade na unidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação*. São Paulo, 1999.
- ASSAGIOLI, R. *O ato da vontade*. São Paulo, Cutrix, 1993.
- BACHERELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1938, 1993.
- — *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, PUF, 1934, 1995.
- BOEHME, J. *A revelação do grande mistério divino*, Polar, 1997.
- — *A sabedoria divina*, Attar, 1994.
- BOHM, D. *Totalidade e ordem implicada*. São Paulo, Cultrix, 1998.
- BOHR, N. *Física atômica e conhecimento humano*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1998.
- CAZENAVE M; NICOLESCU B. *L'homme, la science et la nature – regards transdisciplinaires*. Paris, Le Mail, 1994.
- CORBIN H. *Le paradoxe du monothéisme*. Paris, Ed. de l'Herne, 1981, reeditada por Le Livre de Poche.
- — *Corps spirituel er terre céleste*. Buchet Chastel, 1979.
- — *Terre celéste er corps de réssurrection*. Buchet Chastel, 1961.
- DURAND, G. *O imaginário*. Rio de Janeiro, Difel, 1999.
- — *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

- — *L'imagination symbolique*. Paris, PUF/Quadrige, 1993
- — *Science de l'homme et tradition*. Paris, Albin Michel, 1996.
- ÉLIADE, M. *Tratado da história das religiões*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- — *Mito e realidade*. São Paulo, Perspectiva, 1994.
- — *O sagrado e o profano*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- FRANKEL, V. *Um sentido para a vida..* Aparecida, Santuário, 1989.
- HEISENBERG, W. *A parte e o todo*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- HUSSERL, E. *Méditations cartésiennes*. Paris, Vrin, 1996.
- KOYRÉ, A. *Etudes d'histoire de la pensée symbolique*. Paris, Gallimard, 1973.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1998.
- LUPASCO, S. *Stéphane Lupasco: o homem e a obra*. São Paulo, Triom, 2001.
- — *O homem e as suas três éticas*. Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
- — *L'énergie et la matière psychique*. Mônaco, Rocher, 1987.
- MORIM, E. *O método 4. As idéias*. Porto Alegre, Sulina, 1998.
- — *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- — *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom, 1999.
- — *Aspectos gödelianos da natureza e do conhecimento*. In www.cetrans.futuro.usp.br
- — *Ciência, Sentido e Evolução – a cosmologia de Jacob Boehme*. São Paulo, Attar, 1995.
- — *Nous, la particule et le monde*. Paris, Le Mail, 1985.
- PAUL, P. *Os Diferentes Níveis da Realidade entre Ciência e Tradição*. In www.cetrans.futuro.usp.br
- — *Os diferentes níveis da realidade – o paradoxo do nada*. São Paulo, Polar, 1996.
- PAUL, P.; Deporte P. *Tendre la main au vide : le yi Jing, un pont vers l'occident*. Ed. du Prieuré, 1996.
- Perry, W. *Treasury of Traditional Wisdom*. Paperback, 1992.
- PINEAU, G. *O sentido do sentido*. In *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, UNESCO, 2000.
- — *Autoformação no decurso da vida*. In www.cetrans.futuro.usp.br
- — *Temps et contretemps en formation permanente*. Ed. Universitaires, 1986.

- PLOTINO. *Tratado das Enéadas*. São Paulo, Polar, 2000.
- RANDOM, M. *O Pensamento Transdisciplinar e o Real*. São Paulo, Triom, 2000.
- SCHAYA, L. *La création en Dieu à la lumière du judaïsme, du christianisme et de l'islam*. Paris, Dervy-Livres, 1983.
- SCHUON, F. *Logic and transcendence*. Nova York, Perennial Books, 1984.
- SNOW, C. P. *As duas culturas e uma segunda leitura*. São Paulo, Edusp, 1995.
- ZUKAV, G. *Uma visão geral da nova física*. Ed. ECE, 1989.

RELAÇÕES INTERNACIONAIS ENTRE UNIVERSIDADES: A POLÍTICA DE ABERTURA INTERNACIONAL DA FRANÇA

ISABELLE HANNEQUART
Vice-Presidente da Universidade
François Rabelais de Tours - França

O desafio internacional da educação

As relações internacionais são tradicionalmente o apanágio das Nações, fundadoras do direito internacional. Depois do aparecimento das Nações modernas no fim do século XV, estas relações conheceram uma evolução profunda.

Por um lado, o internacional se estende à novas áreas : o comércio mundial, a finança internacional, o ambiente, mas também a educação, as ciências e a cultura, com a criação da Unesco em 1945. Hoje, as discussões diplomáticas de alto nível comportam na maioria das vezes uma entrada educativa e científica, que toca diretamente as universidades.

Por outro lado, as Nações não são mais os atores exclusivos do jogo internacional. Além das organizações internacionais, atores inter-estatais, novas entidades não-estatais desenvolvem políticas transnacionais em seu campo de competências, as empresas multinacionais e as organizações não-governamentais. No seio mesmo da Nação, entidades públicas fazem as suas próprias relações internacionais. Assim, as coletividades territoriais, desde os anos 80, se lançaram na "cooperação descentralizada". As universidades também definem uma política internacional, se considerando como atores sócio-econômicos implantados em um ambiente local e internacional.

As mais antigas universidades podem se basear sobre uma tradição histórica anterior à Nação moderna. Na Idade Média, a França foi um pólo cultural atrativo e, no século XIII, as universidades de Paris, Orléans, Toulouse e Montpellier já acolhiam estudantes vindos de toda a Europa. Mas as universidades, não importa a sua antigüidade, estão hoje implicadas no fenômeno de mundialização, sob dois ângulos que poderiam conduzir à contradição.

De um lado, a universidade é investida desde sua origem de uma missão de natureza humanista, formar espíritos livres e críticos, preparando-os no mesmo tempo para a vida profissional. Por outro, a universidade tem vocação para se abrir ao mundo e desta forma se beneficiar da corrente da mundialização.

Ao mesmo tempo, a universidade encontra-se confrontada com a concorrência internacional do mercado da educação. Esta pressão, que se conjuga com o decréscimo demográfico do público universitário na Europa, obriga a universidade, se ela quiser sobreviver, a se comportar de maneira ofensiva.

Isto pode se traduzir pela pesquisa da melhor qualidade (qualidade das formações, pesquisa científica de ponta). Isto também pode levar a universidade a perder o controle de certos processos dos quais ela é responsável e admitir em consequência condições menos rigorosas, desde que se trate de atrair ou de confiar em parceiros : recrutamento de públicos estrangeiros, reconhecimento e validação de cursos efetuados no estrangeiro.

“Desafio comercial ou prioridade educativa ?”, é a questão que acaba de colocar o documento de um deputado francês sobre a recepção dos estudantes estrangeiros na França. Durante vários anos, de fato, a França viveu sobre sua tradição de país acolhedor, fortalecida com as relações privilegiadas com suas antigas colônias da África, a tal ponto que ainda hoje o maior contingente de estudantes estrangeiros provém geograficamente deste continente. Entretanto, a França conheceu durante dez anos uma baixa constante de seus efetivos de estudantes estrangeiros; para os últimos cinco anos, os números são os seguintes; 138 480 em 1992, 129 760 em 1995, 121 624 em 1997.

A França é consciente do desafio cultural e econômico e trata o imperativo de abertura internacional sob o ângulo da recepção dos estudantes estrangeiros, mas este processo só representa um

aspecto das relações interuniversitárias, que se baseiam – conservando-se a referência ao ideal humanista – sobre a troca recíproca.

O campo de atuação das universidades francesas

Neste contexto, qual é o campo de atuação das universidades? As universidades são estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional, que concorrem com o serviço público do ensino superior. Elas dispõem de uma autonomia pedagógica e científica, administrativa e financeira, reconhecida pela lei (Lei de 26 de janeiro de 1984 sobre o ensino superior) para executar as quatro missões do serviço público do ensino superior, entre as quais a cooperação internacional:

- a formação inicial e contínua ;
- a pesquisa científica e tecnológica assim como a valorização de seus resultados ;
- a difusão da cultura e da informação científica e técnica ;
- a cooperação internacional ;

O quadro legal e regulamentar

A lei consagra um artigo específico às “relações exteriores dos estabelecimentos”, que lhes permite celebrar convênios de cooperação seja entre si, seja com outros estabelecimentos públicos ou privados (artigo 43 da lei de 1984).

Este artigo é explicitado por um Decreto de 21 de outubro de 1985" relativo à cooperação internacional dos estabelecimentos públicos de ensino superior dependendo do ministério da educação nacional”, decreto que fixa as modalidades segundo as quais os estabelecimentos organizam ações de cooperação com instituições estrangeiras ou internacionais. Consta neste texto que a autonomia das universidades se inscreve necessariamente no quadro da política exterior da França.

Por um lado, a autonomia se expressa por um campo de ação internacional e por instrumentos permitindo às universidades

estabelecer relações com parceiros estrangeiros. As ações podem assim interessar todos os setores da atividade dos estabelecimentos e podem manifestar-se, entre outras coisas, especialmente pela conclusão de convênios diversos - de troca de estudantes, de professores-pesquisadores, de professores e de pesquisadores, de formação, de engenharia pedagógica -, por pesquisas completas e a publicação de seus resultados, a difusão, a troca ou a realização em comum de documentos de informação científica e técnica, a organização de colóquios e congressos internacionais. Estas ações se realizam sob a responsabilidade dos presidentes dos estabelecimentos envolvidos, que garantem a sua realização.

Entretanto, estas ações encontram limites de regulamentação e limites financeiros. As universidades que pretendem contratar devem comunicar o projeto de acordo ao Ministério da Educação Nacional, que, por sua vez, o entrega ao Ministério das Relações Exteriores. O projeto se torna objeto de um exame conjunto e é avaliado. A autorização pode entretanto ser adquirida de maneira tácita (expirando um período de três meses à contar da recepção do projeto, se o ministro da educação nacional não notificou uma oposição total ou parcial de um ou outro ministro, o acordo considerado pode ser concluído). Os acordos são estabelecidos por uma duração máxima de cinco anos e são novamente submetidos, em caso de renovação, às mesmas regras.

O objeto do exame não é definido pelo texto, mas podemos pensar que tal procedimento permite o controle pelo Estado da aplicação das leis e regulamentos franceses e do respeito às regras que regem as relações exteriores da França, incluída no primeiro artigo do decreto. Poderíamos imaginar a oposição do Ministério a um acordo de cooperação entre um estabelecimento francês e o estabelecimento de uma Nação não reconhecida pela França, na medida onde o acordo em questão caucionaria uma posição contrária àquela do Ministério das Relações Exteriores. Quando da concretização de uma ação, o Estado zelarà, particularmente, pelo respeito às disposições relativas à proteção do patrimônio científico e técnico.

Estes limites de regulamentação próprios do papel do Estado acrescentam-se às condições de regulamentação internas das universidades que resultam da exigência de seu funcionamento democrático. As universidades são, de fato, geradas com a

participação do conjunto de funcionários, de estudantes e de personalidades externas. É por isso que as ações de cooperação internacional, especialmente os projetos de convênios, são submetidos aos diferentes Conselhos da Universidade, para receber parecer do Conselho Científico e do Conselho dos Estudos e da Vida Universitária, para deliberação no Conselho de Administração, antes de serem assinados pelo Presidente da Universidade.

Além disso, as obrigações acordadas pelos estabelecimentos só envolvem as próprias partes contratantes, especialmente no aspecto financeiro, não podendo colocar obrigações financeiras a cargo do Estado. Verbas podem entretanto ser provenientes do estado, através de dois canais. De uma maneira global as administrações interessadas, ou seja, os dois Ministérios de Educação Nacional e das Relações Exteriores, concedem dotações particulares para a ação internacional das universidades. De uma maneira pontual, projetos de cooperação sob forma de convenção pluri-anual para cinco anos no máximo podem ser apresentados à estas administrações, que podem decidir por apoiá-las.

Enfim, o decreto de 1985 prevê a hipótese em que o Estado assina um acordo internacional implicando a atuação de universidades; pertence então, ao Ministro da Educação Nacional, a pedido do ministro das Relações Exteriores, examinar as modalidades desta atuação com os estabelecimentos envolvidos.

Na realidade, o procedimento imposto às universidades revela-se a priori algo pouco pesado. As universidades podem escolher seus parceiros conforme a vontade delas e multiplicar as convenções de cooperação. Mas não está excluído que o Ministério passe a ser mais rigoroso, sem que critérios mais precisos esclareçam a natureza e as modalidades de seu controle. Sobretudo, as ações empreendidas são previstas num instrumento jurídico que dá ao Estado um forte poder incitativo, o contrato de estabelecimento.

A política de contratos

A política de contratos encontra sua origem na vontade do Estado de favorecer a valorização da pesquisa nos laboratórios

universitários no início dos anos 80. Também esta política se traduz inicialmente por contratos de pesquisas por quatro anos. Um determinado número de equipes universitárias beneficia, por uma duração de 4 anos, após análise dos relatórios, de meios suplementares para atingir objetivos definidos em conjunto, sendo que a avaliação de fim de contrato apresente um balanço que condicione o engajamento num novo contrato. Esta primeira geração de contratos originou uma “política de guichê”, o Ministério destinando previamente meios à cada equipe escolhida, ao termo de um exame analítico.

Em 1984, a Lei sobre o ensino superior se baseia sobre uma abordagem mais global. As atividades de formação, de pesquisa e de documentação das universidades, doravante, “podem fazer o objeto de contratos de estabelecimento plurianuais”, “que fixam certas obrigações dos estabelecimentos e prevêem os meios e empregos correspondentes podendo ser colocado à sua disposição pelo Estado; a atribuição destes meios se realiza anualmente nos limites previstos pela lei de finanças” (artigo 20).

Baseado nisto, contratos de estabelecimentos são assinados a partir de 1989, que se esforçam em considerar o estabelecimento no seu conjunto, dotado de uma política de universidade. Entretanto, esta nova experiência mostra rapidamente seus limites. Por um lado, o impacto financeiro do contrato de estabelecimento é fraco já que aplica-se somente a 10% das dotações de funcionamento (fora da pesquisa) ; por outro lado, o contrato de estabelecimento coexiste com o contrato pesquisa, cujos calendários não coincidem, o que tem por consequência separar a pesquisa das outras atividades da universidade.

O ano de 1994 coloca um fim à esta situação com a fusão dos dois contratos em um só contrato de estabelecimento. A elaboração do projeto de estabelecimento requer um debate democrático interno na universidade, associando os seus diversos Conselhos e pede antes uma reflexão sobre seus diferentes componentes, Unidades de Formação e de Pesquisa (UFP) e equipes de pesquisa (as verbas de pesquisa são globalizadas). A concepção do projeto exige a superação das culturas particulares, muitas vezes baseadas na própria história das UFP, em benefício de uma cultura de universidade, o Ministério avaliando as prioridades do projeto num quadro global.

A mudança dos comportamentos foi iniciada e confirmada durante os dez últimos anos no seio dos estabelecimentos, mas também no Ministério, que encaminhou-se para uma « condução negociada » do serviço público de ensino superior dando novamente “ espaço à negociação”, como informa a circular de Francine Demichel, diretora do ensino superior no Ministério, em 22 de maio de 1998.

O ministro Claude Allègre desejou de fato refundir a política de contrato após uma fase de indecisão por parte do Estado e anunciou uma nova filosofia geral, resumida pela fórmula “tudo dentro do contrato”. As dotações contratuais vinham simplesmente como apoio da política de estabelecimento ; elas passam à ser agora constitutivas desta política. Estas dotações respondem a um projeto estratégico, que deve fazer surgir prioridades tanto na área da pesquisa quanto nas áreas da formação, da vida do estudante e da abertura internacional.

Uma coerência deve surgir do conjunto, tanto do ponto de vista interno, pela articulação das diferentes prioridades, como também do ponto de vista externo, pelas complementaridades entre o estabelecimento e os atores do espaço regional (outros estabelecimentos e instituições políticas). Quanto aos meios desta política de estabelecimento, eles devem ser incluídos no projeto e fazer o objeto de uma projeção para a duração do contrato, tratando-se dos empregos ou do patrimônio.

Um exercício mobilizador para o conjunto da comunidade universitária. Pode-se, apesar de tudo, lastimar que os mecanismos da democracia representativa sirvam dificilmente a esta prática, desviando talvez a percepção que cada um pode ter do projeto de contrato em relação ao objetivo que é perseguido.

No que diz respeito à parte internacional do contrato, sua elaboração se revela delicada já que a coerência de conjunto exigida a torna ao mesmo tempo logicamente dependendo dos aspectos Formação e Pesquisa, e maior pelo lugar que lhe é dado no contrato. O contrato é antes de tudo um instrumento essencial para colocar em perspectiva sobre o meio termo, levando em consideração as prioridades dos outros setores, múltiplas relações internacionais, de uma grande riqueza para o estabelecimento, mas muitas vezes dispersas em função das oportunidades e dos interesses de cada um.

As instruções dirigidas pelo ministério aos estabelecimentos da leva contratual 2000 (entre as quais a Universidade de Tours) comporta uma parte destinada à “política de abertura internacional”, que anuncia as orientações com as quais a política internacional da universidade deve fundir-se. É então o ministério que coloca primeiro as diretrizes.

À primeira vista, estas diretrizes não parecem impor entraves ao estabelecimento. De um lado, elas se apoiam numa constatação proveniente da análise das experiências internacionais das universidades francesas : a constatação de um “desenvolvimento considerável e multiforme das relações internacionais” há vários anos associado à uma “dispersão dos esforços e dos meios “ e à “diminuição relativa da influência de nosso país no cenário internacional do ensino superior”. Elas vão de encontro então às preocupações das universidades.

Por outro lado, elas correspondem ao leque das atividades internacionais que uma universidade pode desejar colocar em prática, tanto em formação como em pesquisa, em se tratando das parcerias transnacionais implicando formação e pesquisa, ou da mobilidade dos estudantes, dos docentes ou dos pesquisadores. Em suma, as orientações marcam ao mesmo tempo o ponto de chegada de uma primeira geração de relações internacionais das universidades e se enquadram na passagem para uma nova geração de relações. Uma passagem acompanhada de tipos de relações que refletem as práticas do momento, tais como as redes de estabelecimentos.

O que é constrangedor em compensação, é a exigência de realizar um projeto de estabelecimento coerente e original, se apoiando sobre uma articulação pertinente das diferentes missões da universidade e dos meios correspondentes, e expressando finalmente a identidade própria do estabelecimento. Condição sine qua non para que a qualidade do projeto seja reconhecida pelo Ministério e honrada por meios subsequentes. O Ministério aliás não excluiu que estabelecimentos possam ficar sem contrato ao termo da negociação, isto é, dotados dos meios para funcionamento mínimo.

O contrato vai então consagrar um certo número de opções de política internacional universitária bem definidos, que convergem para os objetivos da política internacional da França.

As escolhas de política internacional

Segundo as orientações ministeriais, as escolhas devem resultar, por preocupação com a racionalização, de um procedimento coerente fundado sobre a concentração dos objetivos e dos meios, e devem cruzar orientações geográficas e orientações temáticas. As prioridades fazem eco ao desafio mundial que representa a educação hoje.

As escolhas de uma geo-política universitária.

As prioridades geográficas levam expressamente em consideração os interesses da França através de três zonas de trocas e de parcerias, em que cada uma delas refere-se de maneira privilegiada à tal ou qual prioridade temática.

As trocas com os países em desenvolvimento, que levam a marca da História francesa, continuarão se fazendo sob a forma de ajuda e de assistência, em solidariedade com os estabelecimentos mais frágeis, e se orientarão em direção à perícia em matéria de formação e de pesquisa no quadro dos grandes pedidos de ofertas internacionais.

As trocas com os países cientificamente e tecnologicamente desenvolvidos são associados ao tema da mobilidade e à vontade de uma concepção ambiciosa desta, que deve ser concebida como “um instrumento da inovação pedagógica e da evolução dos programas de cursos em direção à uma crescente internacionalização”. As trocas com estes países chamam também a construção de parcerias “estruturadas implicando formação e pesquisa”.

Quanto às trocas com os países emergentes, especialmente os da Ásia e da América Latina, eles retomam a idéia de programas conjuntos de formação e de pesquisa, mas se preocupando « essencialmente com a promoção da oferta de formação, em vista de atrair um número mais importante de estudantes originários destas regiões”.

Trata-se de um novo aspecto, que se explica pela perda de influência da França no cenário internacional da educação. Os estabelecimentos franceses são convidados à reforçar sua

atratividade, em um ambiente de concorrência internacional, por diferentes meios : desenvolvimento de uma política de informação sobre a oferta de formação, a realização de um dispositivo de recepção e de acompanhamento dos estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros, elaboração de produtos de formação específicos adaptados à demanda estrangeira.

A estratégia assim formulada, especialmente com relação à América Latina, se inscreve claramente em um novo procedimento de política internacional francesa e, mais ainda, europeia.

A América Latina constitui uma prioridade para a União Europeia na perspectiva de um mundo multi-polar. A Europa é concorrente dos Estados Unidos no mundo, também no mundo da educação. O número de estudantes latino-americanos na universidade passou de 630 000 em 1960 para mais de oito milhões hoje em dia ; os dois terços destes que estudam fora de seus países vão atualmente aos Estados Unidos.

O desafio das relações Europa/América Latina é ao mesmo tempo político, econômico e cultural, os países destes dois continentes tendendo em muitos aspectos a se aproximar para defenderem um outro modelo que não anglo-saxônico nas relações internacionais.

Do ponto de vista político e econômico, estes países compartilham, desde o fim das ditaduras militares, a mesma concepção de uma sociedade democrática e os Estados latino-americanos, sem importar o modelo europeu, são implicados em projetos de livre-troca sul-sul, até mesmo em projetos de integração econômica. É o caso dos países do Pacto Andino e para os países do Mercosul. Este Mercado Comum do Cone Sul, criado em março de 1991 entre o Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai (com duas Nações associadas desde 1996, Chile e Bolívia), representa o processo mais avançado de integração na América Latina e o quarto bloco comercial do mundo.

Do ponto de vista cultural, as trocas com a América Latina deveriam ser facilitadas pela fraca diversidade lingüística (Espanhol, Português), bem inferior à da Europa, e pelas origens históricas das populações latino-americanas, sem esquecer o interesse cultural pelas raízes indígenas e africanas, que reforçam, pelo contrário, a atração das américas do centro e do sul. A singularidade cultural poderia tornar-se uma preocupação comum da Europa e destas américas.

A União Européia e o Mercosul já concluíram, em 15 de dezembro de 1995, um acordo de cooperação, primeiro acordo deste tipo. O Mercosul realiza 27% de suas trocas com a União Européia, que é a primeira parceira comercial do Mercosul com reciprocamente 26% das trocas comerciais.

Recentemente, em 28 e 29 de junho de 1999, a Conferência de cúpula reuniu, no Rio, quarenta e oito chefes de Estado e de governo da América Latina, do Caribe e da União Européia, motivados em facilitar as relações econômicas, políticas e culturais entre as duas zonas e um processo de negociação foi iniciado para o estabelecimento de uma zona de livre-comércio entre os dois blocos.

Cabe às universidades ocupar o seu lugar neste processo para que as trocas se façam também entre os estudantes, os professores e os pesquisadores, segundo um procedimento que não seja principalmente unilateral (recepcionar estudantes estrangeiros na França), mas que seja essencialmente bilateral e - por que não - multilateral.

O Brasil, pelas suas tomadas de posição com relação à política norte-americana, aparece como a Nação mais próxima à defender sua especificidade e sua independência. Poderia exercer uma função motora no desenvolvimento das trocas transatlânticas, também nas trocas interuniversitárias. Por outro lado, a França colocou em prática, junto a seus parceiros europeus, novos instrumentos a serviço das universidades.

Os instrumentos de um política voluntarista

Em escala européia, fora do quadro institucional europeu, o ministro francês da Educação Nacional desejou reunir seus homólogos de três países europeus (Alemanha, Inglaterra e Itália), hoje com outros membros, a fim de construir as bases de um espaço universitário europeu. Os oitocentos anos da Universidade de Paris foi a ocasião, em 24 e 25 de maio de 1998, para lançar solenemente a reflexão sobre a homogeneização dos programas de cursos e dos níveis de diplomas com a elaboração de uma referência comum (a arquitetura pré e pós-graduação) e para o apoio à mobilidade dos estudantes e dos professores-pesquisadores pelas ajudas específicas e a retirada dos obstáculos jurídicos e financeiros.

Esta iniciativa tem uma dupla justificativa, tanto europeia como mundial. Ela visa reequilibrar a construção europeia fazendo da Europa, espaço antes de tudo econômico e monetário, uma Europa do saber e da cultura, em benefício dos cidadãos europeus. Mas o sistema projetado pretende também o reconhecimento internacional garantindo uma visibilidade externa, que é apontada como obstáculo maior para a atração internacional das universidades da Europa.

Desde o encontro da Sorbone, a reflexão progrediu com a reunião de Bolônia, em 19 de junho de 1999, que foi concluída por uma Declaração dos Ministros de vinte e nove países do continente europeu em favor de um espaço europeu do ensino superior efetivo em menos de dez anos. O ministro deseja que "em cinco anos todos os alunos do ensino superior francês estudem pelo menos seis meses em um outro país" (Editorial da revista do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, "Le XXIème siècle", N°5, julho de 1999).

Desde já a França tomou, em 1998, medidas significativas para a abertura internacional das universidades.

Uma nova lei sobre a imigração (Lei "Chevènement") foi publicada, em 12 de maio de 1998, acompanhada de uma primeira circular de aplicação difundida no mesmo dia para os prefeitos, definindo as condições de atribuição de nova permissão de estadia. O novo dispositivo facilita especialmente a vinda dos estudantes, dos professores, dos pesquisadores e dos artistas.

De um lado, o artigo primeiro da lei (JORF do 12 de maio de 1998, p. 7087) determina que as decisões para recusar um visto de entrada na França (tomadas pelas autoridades diplomáticas ou consulares) não têm sustentação SALVO no caso em que o visto é recusado a um estrangeiro pertencendo à uma das categorias seguintes (e sob reserva de considerações em relação à segurança de Estado). Pois nessas categorias figuram os "estudantes vindos à França para estudos universitários num estabelecimento público ou privado reconhecido pelo Estado, nas condições definidas por um decreto em Conselho de Estado".

Estes estudantes deverão ainda previamente encontrar um lugar em um estabelecimento francês, mas a coerência do programa de curso necessário à obtenção do visto será verificada, não mais pelos consulados da França, mas pelos serviços culturais das embaixadas. As recusas deverão ser fundadas sobre elementos objetivos e não sobre o simples risco migratório. No caso onde o acesso ao estabelecimento é

A União Européia e o Mercosul já concluíram, em 15 de dezembro de 1995, um acordo de cooperação, primeiro acordo deste tipo. O Mercosul realiza 27% de suas trocas com a União Européia, que é a primeira parceira comercial do Mercosul com reciprocamente 26% das trocas comerciais.

Recentemente, em 28 e 29 de junho de 1999, a Conferência de cúpula reuniu, no Rio, quarenta e oito chefes de Estado e de governo da América Latina, do Caribe e da União Européia, motivados em facilitar as relações econômicas, políticas e culturais entre as duas zonas e um processo de negociação foi iniciado para o estabelecimento de uma zona de livre-comércio entre os dois blocos.

Cabe às universidades ocupar o seu lugar neste processo para que as trocas se façam também entre os estudantes, os professores e os pesquisadores, segundo um procedimento que não seja principalmente unilateral (receptionar estudantes estrangeiros na França), mas que seja essencialmente bilateral e - por que não - multilateral.

O Brasil, pelas suas tomadas de posição com relação à política norte-americana, aparece como a Nação mais próxima à defender sua especificidade e sua independência. Poderia exercer uma função motora no desenvolvimento das trocas transatlânticas, também nas trocas interuniversitárias. Por outro lado, a França colocou em prática, junto a seus parceiros europeus, novos instrumentos a serviço das universidades.

Os instrumentos de um política voluntarista

Em escala européia, fora do quadro institucional europeu, o ministro francês da Educação Nacional desejou reunir seus homólogos de três países europeus (Alemanha, Inglaterra e Itália), hoje com outros membros, a fim de construir as bases de um espaço universitário europeu. Os oitocentos anos da Universidade de Paris foi a ocasião, em 24 e 25 de maio de 1998, para lançar solenemente a reflexão sobre a homogeneização dos programas de cursos e dos níveis de diplomas com a elaboração de uma referência comum (a arquitetura pré e pós-graduação) e para o apoio à mobilidade dos estudantes e dos professores-pesquisadores pelas ajudas específicas e a retirada dos obstáculos jurídicos e financeiros.

Esta iniciativa tem uma dupla justificativa, tanto europeia como mundial. Ela visa reequilibrar a construção europeia fazendo da Europa, espaço antes de tudo econômico e monetário, uma Europa do saber e da cultura, em benefício dos cidadãos europeus. Mas o sistema projetado pretende também o reconhecimento internacional garantindo uma visibilidade externa, que é apontada como obstáculo maior para a atração internacional das universidades da Europa.

Desde o encontro da Sorbone, a reflexão progrediu com a reunião de Bolônia, em 19 de junho de 1999, que foi concluída por uma Declaração dos Ministros de vinte e nove países do continente europeu em favor de um espaço europeu do ensino superior efetivo em menos de dez anos. O ministro deseja que “em cinco anos todos os alunos do ensino superior francês estudem pelo menos seis meses em um outro país” (Editorial da revista do Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia, “Le XXIème siècle”, N°5, julho de 1999).

Desde já a França tomou, em 1998, medidas significativas para a abertura internacional das universidades.

Uma nova lei sobre a imigração (Lei “Chevenement”) foi publicada, em 12 de maio de 1998, acompanhada de uma primeira circular de aplicação difundida no mesmo dia para os prefeitos, definindo as condições de atribuição de nova permissão de estadia. O novo dispositivo facilita especialmente a vinda dos estudantes, dos professores, dos pesquisadores e dos artistas.

De um lado, o artigo primeiro da lei (JORF do 12 de maio de 1998, p. 7087) determina que as decisões para recusar um visto de entrada na França (tomadas pelas autoridades diplomáticas ou consulares) não têm sustentação SALVO no caso em que o visto é recusado a um estrangeiro pertencendo à uma das categorias seguintes (e sob reserva de considerações em relação à segurança de Estado). Pois nessas categorias figuram os “estudantes vindos à França para estudos universitários num estabelecimento público ou privado reconhecido pelo Estado, nas condições definidas por um decreto em Conselho de Estado”.

Estes estudantes deverão ainda previamente encontrar um lugar em um estabelecimento francês, mas a coerência do programa de curso necessário à obtenção do visto será verificada, não mais pelos consulados da França, mas pelos serviços culturais das embaixadas. As recusas deverão ser fundadas sobre elementos objetivos e não sobre o simples risco migratório. No caso onde o acesso ao estabelecimento é

condicionado a um concurso ou uma entrevista, é previsto a entrega de um novo visto “estudante concurso”, que levará sobre a atribuição, *in situ*, de uma carteira de “estudante” em caso de aprovação.

Por outro lado, a lei, em seu artigo quatro, especifica os títulos de estadia : “A carteira de estadia temporária dada ao estrangeiro sob reserva de uma entrada regular para permitir-lhe realizar trabalhos de pesquisa ou de ensino de nível universitário tem a menção “científica”, enquanto que a carteira de estadia temporária liberada à um artista-intérprete poderá, em certas condições, levar a menção “profissão artística e cultural”. Estas novas carteiras específicas, válidas por um ano, deveriam evitar toda preocupação administrativa.

O ano de 1998 viu também a criação de uma nova agência francesa, a agência EduFrance. Criação de dois ministérios, da Educação Nacional e das Relações Exteriores, cuja articulação é uma das condições para uma política de abertura bem sucedida, este Agrupamento de Interesse Público, ao qual as universidades têm liberdade para aderir, têm por missão reforçar a presença dos estabelecimentos franceses no cenário internacional.

Promover a oferta de formação em salões internacionais da educação e orientar os estudantes estrangeiros em função de seus projetos de estudos, incitar as universidades à conceberem produtos pedagógicos específicos para estudantes estrangeiros, realizar com as universidades uma política de recepção, de apadrinhamento e tutoria pedagógica, tais são as atividades atualmente abraçadas pela nova estrutura, que vai brevemente abrir o dossiê das chamadas de ofertas internacionais.

Esta “prática de agência”, como falamos da prática do guiché ou da prática do contrato, provoca interrogações por parte das universidades. A curta experiência das relações entre a agência e as universidades coloca em questão a margem de manobra das universidades e pede um esclarecimento das esferas de atividade respectiva. As universidades francesas devem zelar pela proteção de sua autonomia e não ceder demasiadamente ao imperativo comercial.

“Sair à conquista de novos públicos” é certamente um imperativo realista para as universidades francesas ; sair em descobrerta de outros sistemas de ensino e para efetivar trocas recíprocas, continua a ser uma experiência crucial para a perenidade das missões primordiais da Universidade.

ALTERNÂNCIA E PARCERIA: FAMÍLIA E MEIO SÓCIO-PROFISSIONAL

CHRISTIAN TANTON

Diretor do Centro Nacional Pedagógico das
"Maisons Familiales Rurales" - França

Nós afirmamos categoricamente que os CENTROS DE FORMAÇÃO FAMILIAR EM ALTERNÂNCIA – CEFFA's tem uma dupla finalidade. Eles garantem a formação dos jovens e dos adultos e participam do desenvolvimento do meio no qual eles agem. Um CEFFA é antes de tudo uma associação de famílias preocupadas com a educação, formação, orientação e a inserção sócio-profissional de seus filhos. Estas preocupações são atemporais e na introdução da exposição que farei, permito-me voltar historicamente ao território francês, em 1935, na região de "Lot et Garonne". Vou fazer referência a um texto que tirei do Documento Agrícola nº 1 de 1936 editado pela Secretaria Central de Iniciativa Rural.⁸

"Um agricultor e o padre conversavam durante uma tarde de junho de 1935.

Pelas testas enrugadas e pelo tom geral das vozes, podia perceber-se que uma preocupação profunda dominava a sua conversa.

De fato, a conversa estava centrada sobre o futuro de um belo adolescente que havia ingressado há um ano no certificado de estudos.

- Ele tem nojo da escola superior, dizia seu pai. Cada vez que ele deve ir à escola aparecem novas lamentações.

⁸ S.C.I.R., (Secretaria Central de Iniciativa Rural), 1936, "Notre expérience d'apprentissage agricole" in Le Document agricole, nº 1, 4º ano, Outubro de 1936, pp. 9-11.

Entretanto, parar de estudar aos 13 anos, é lamentável ! ...

- Sim, é sempre isso: o agricultor, não vale grande coisa na sociedade francesa, respondeu o padre.

Para as crianças, a escola primária até 13 anos .

- E daí , o que vale esta escola?

Nós temos excelentes professores- quando não se metem a fazer política - mas programas detestáveis ! ... Mesmo o certificado de estudos não significa mais nada... Um ano depois, aqueles que o obtiveram, não sabem nada mais que os outros!

- E depois, colocar nossos filhos em pensionato custa caro! Pouco dinheiro não resolve não!

- E para chegar a que?

Ver nossos filhos nos olharem do alto quando eles retornam após três meses de pensionato na cidade.

A terra, eles começam rápido a achar que ela está muito baixa, estes jovens agricultores transformados em urbanos "sábios" ...

- Sábios ! Se pelos menos ficassem sábios

Mas lá também, os programas não são feitos para a agricultura ! Aliás, as turmas são grandes demais ; o professor dá seu curso, compreenda quem puder. Ele não pode se ocupar de cada um em particular.

- As escolas de agricultura? Ah ! sim ...

Quantos verdadeiros agricultores o senhor já viu sair de uma escola de agricultura?

- Não, realmente, nada é feito oficialmente para garantir a formação intelectual dos jovens agricultores em uma época onde, mais do que nunca, os agricultores precisam ser verdadeiros sábios; numa época em que a agricultura precisa de chefes que sejam verdadeiros líderes.

A conversa continuava cada vez mais pessimista quando, de repente, como um relâmpago, surge uma nova idéia:

Diante desta deficiência, por que não criar alguma coisa nova que se adapte realmente ao meio agrícola?

Um tipo de escola que nós possamos criar aqui mesmo?

Desta vez, a conversa passou a ser mais otimista, animadora, reconfortante.

Quando o agricultor se despede do padre, com a alegria no seu olhar, um projeto de formação intelectual profissional dos jovens agricultores, dos futuros líderes agricultores, já estava elaborado em grandes linhas.

Eu quis retomar este texto de maneira integral porque podemos reencontrar em filigrana a dupla finalidade dos CEFFA's que já comentei na introdução, e a origem de uma parceria (pais/monitor). Sessenta e três anos mais tarde, estas finalidades são ainda as mesmas. Os CEFFA's nascem hoje porque os pais querem, por um lado, permanecer implicados na educação de seus filhos - ao tempo em que o modelo educativo dominante tem a tendência a excluí-los - e por outro lado, agir coletivamente para um desenvolvimento rural planejado e a serviço da comunidade.

Proponho agora observarmos em que a responsabilidade das famílias, a parceria com a família, é ao mesmo tempo fonte de formação e de desenvolvimento do meio.

Tomarei como apoio algumas referências de André DUFFAURE, antigo Diretor da União Nacional das MFR na França.⁹

Mas aprofundemo-nos um pouco mais nos detalhes e questionemo-nos: no CEFFA, quem são os parceiros ? Quais são suas funções e sobretudo quais são os frutos desta parceria ? É claro que me apoiarei sobre o que já conheço melhor, me basearei sobre as MFR da França e sobre o seu modo de funcionamento.

No meu ponto de vista, existem os parceiros insubstituíveis que se inscrevem no tempo e que fazem com que o CEFFA exista.

Eu me refiro aos pais, aos monitores e aos mestres de estágio que assumem a responsabilidade educativa e que garantem o bom funcionamento - a colocação em prática - da Pedagogia da Alternância. Em dois ou três lugares, três atores que compartilham a responsabilidade da educação, da formação do jovem. Para mim a definição da parceria no CEFFA é compartilhar um mesmo projeto, um projeto construído, um projeto negociado, um projeto onde cada um tem seu lugar, onde cada um guarda seu lugar. A parceria é saber reconhecer que o outro é complementar e que o resultado da soma dos atores pode servir ao projeto que foi coletivamente construído.

Eu me referi aos pais, aos monitores e aos mestres de estágio e não quero esquecer os parceiros essenciais que são os financiadores. Na França, negociamos com o Estado em uma

⁹ André DUFFAURE, 1985. « *Education milieu et alternance* », Paris, Editions universitaires, UNMFREO.

relação contratual que eu acredito ser de grande qualidade. Os CEFFA's ajudam ao serviço público de educação e o Estado financia em parte nossas ações. Os termos do contrato são suficientemente claros para que cada um dos parceiros guarde sua identidade e vivencie somente a sua função. É importante constatar que pode acontecer que um dos parceiros tome o poder e o centralize - como aconteceu nos CEFFA's na Itália e acontece com o ensino católico na França.

Existem em seguida parceiros mais pontuais e/ou mais precisos. Trata-se de intervenientes de serviços apropriados às necessidades do momento. A relação de partilha neste caso, é mais informal, mas ela é um dos meios de evolução, de desenvolvimento, de adaptação e de projeção do CEFFA. Ele evolui assim no seu meio em sua época.

No nosso ponto de vista, a conjugação das ações dos parceiros atua em concomitância com a formação e o desenvolvimento local.

O vai e vem dos alunos entre o CEFFA e a família, produz questionamentos que reforçam a responsabilidade de uns e de outros.

Responsável moralmente e materialmente, a Associação de pais se questiona com relação a evolução do seu meio e naturalmente a evolução passa pela formação de seus filhos.

A família é para o jovem um ponto de referência e um suporte essencial para soluções dos problemas de inserção na sociedade. Esta inserção sócio-profissional é o resultado de um longo processo de maturação do jovem que se desenvolve durante os anos de Alternância entre o meio familiar e profissional, e o meio escolar.

Podemos nos contentar em constatar que os jovens encontram, neste caso, mais facilmente um emprego, um lugar na sociedade profissional, mas devemos sobretudo constatar que a Alternância não faz somente adaptar o jovem ao emprego, mas ela o ajuda a tornar-se um ser ativo e participante. Os jovens em Alternância estão em situação real, o que provoca e motiva a formação.

Estar em situação concreta de trabalho corresponde a uma necessidade sentida por uma maioria de adolescentes que procuram exercitar-se, descobrir-se, afirmar-se. Estes jovens procuram ao mesmo tempo serem úteis e considerados, sem que por isso queiram reproduzir o que os adultos ditam. A Alternância permite aos jovens participar da vida dos adultos através de um trabalho real.

Este acompanhamento pelos pais das atividades do jovem muda seu lugar na família, já que pouco a pouco ele é considerado como um parceiro. Pelas suas questões, pelo seu engajamento, pelos seus pontos de vista, o jovem participa da evolução do sistema de produção, até da organização do trabalho.

As trocas e questionamentos fazem crescer jovens, os adultos e a coletividade inteira está em movimento. Além da imersão sócio-profissional, a Alternância é uma oportunidade de dialogar e um instrumental pedagógico lhe é específico.

Eu me refiro evidentemente ao caderno de realidade e ao caderno de acompanhamento, que estruturam as relações entre os diferentes parceiros implicados na ação educativa (os pais, os mestres de estágio, os monitores e evidentemente, os jovens). O caderno de realidade leva o jovem a anotar as observações e verbalizá-las para apropriar-se delas. Este instrumento facilita o lado a lado (jovem-educador) mais do que o face a face (mestre-aluno), não cria dependência mas, ao contrário, ajuda ao jovem a construir sua autonomia.

A partir dos planos de estudo elaborados sob a direção do monitor, o jovem é convidado a observar e a refletir sobre fatos reais, tais como eles se apresentam no local de estágio. A análise segue a observação sem que por isso tenha uma resposta imediata. André DUFFAURE diz, com relação ao assunto, que o jovem "interroga as rotinas".

O questionamento se constrói, o diálogo se enriquece, o jovem conduz o mestre de estágio e/ou os pais à olhar a situação de outra maneira, para repensar as práticas e o movimento, promover o desenvolvimento. O jovem retorna ao CEFFA com constatações, com questionamentos, com análises, com certezas e dúvidas, que compartilhadas entre eles, permite cruzar as experiências de cada um e reforçar as interrogações, gerando uma atitude de busca permanente.

Cada um dos jovens recomeçará em seu local de estágio com outras questões, outros pontos de vista, outras soluções. Os pais e os mestres de estágio não podem ficar em paz, o jovem, sem propor uma solução definitiva, empurra pais e mestres de estágio à imaginar possíveis melhorias.

Sem pressão externa, o profissional mestre de estágio - pais - olham suas práticas e verificam se elas estão justificadas, ou se ainda podem ser melhoradas.

A relação jovem-adulto é uma colaboração que começa da prática em direção às reflexões teóricas indo além do quadro da exploração da empresa.

Se os pais aderem à Associação, é antes de tudo para garantir a seus jovens uma formação, é importante registrar que suas reuniões nos Conselhos de Administração, nas Assembléias Gerais, nas comissões de trabalho são mais proveitosas que o simples acompanhamento de seus jovens no seu êxito no âmbito escolar.

Estas reuniões geram momentos mais ricos para compartilhar as preocupações deles como pais e como profissionais, mas também é um momento de troca de informações e de debates sobre inúmeras questões que estão ligadas à educação, ao futuro da sua micro-região. O CEFFA funciona também como uma escola de pais, ele os mobiliza em vista do futuro, implicando-os na busca da construção deste.

Organizam-se jornadas e viagens de estudo para os alunos, pais e mestres de estágio e monitores. Viaja-se juntos, forma-se juntos, festeja-se juntos e prolonga-se a atividade por noites onde se olha fotografias, onde se toma conhecimento de relatórios e onde se planeja outras atividade, quiçá mais culturais ou recreativas.

Estes encontros são freqüentemente o ponto de partida para dar início a outros projetos na comunidade, na região. Um dos projetos pode reforçar a associação esportiva local, outro é para exercer uma responsabilidade na associação familiar e as relações profissionais de um terceiro permitirão fazer progredir o projeto da associação cultural ou da cooperativa agrícola.

De fato o CEFFA, pela movimentação de todos os seus atores parceiros, é um lugar que facilita a emergência de iniciativa e a construção de projetos ao serviço da coletividade.

Para concluir esta exposição, eu diria que a ação do CEFFA participa do desenvolvimento do meio porque ela é de início voltada para o futuro, preparando jovens cidadãos. Isto porque ela se interessa antes de tudo pelos valores humanos, e enfim porque ela associa o conjunto dos parceiros de todas gerações sem distinção de origem e nem de classe social para partilhar a responsabilidade da educação e da promoção dos jovens e dos adultos.

ALTERNÂNCIA E ENGENHARIA DE FORMAÇÃO: O EXEMPLO DURF DA UNIVERSIDADE DE TOURS

JEAN-NOËL DEMOL

Professor da Universidade de Lille e
do Centro Nacional Pedagógico das
"Maisons Familiales Rurales" - França

A comunicação que lhes proponho hoje, tem a ver essencialmente com a apresentação de um dispositivo de formação universitária na França que se chama DURF (Diploma Universitário de Responsável de Formação) da Universidade de TOURS. O Centro Pedagógico das MFR (Maisons Familiales Rurales) de Chaingy esteve na origem desta formação e dela ainda é parceiro hoje. Algumas palavras sobre sua história e a evolução da formação deverão permitir compreender seu sentido. Já que se trata de uma formação por Alternância, tentarei, da melhor maneira possível, traduzir em que consiste a sua dinâmica e sua singularidade. Enfim, abordarei o que chamo os "efeitos formação" procurando considerar o que os diplomados pensam sobre a pós-formação. Isto posto, proponho-me a tratar, em grandes linhas, as seguintes questões: qual a origem do DURF? O que o DURF é atualmente? Entendemos por esta pergunta o que faz a particularidade e a dinâmica da formação. Quais são os efeitos do DURF? Ou seja, além da obtenção do diploma, que transformações são operadas nos diplomados? Outras questões como complementos de informação poderão ser abordadas de maneira a prolongar a exposição.

1- Generalidades, origens e sentido da formação

De início vamos dar algumas informações sobre o DURF atual. A formação dirige-se às pessoas tendo pelo menos cinco anos de

atividades sócio-profissionais. Ela se situa então no quadro da formação contínua e não como continuidade de estudos iniciais.

Com uma duração de três anos, ela é organizada seguindo um ritmo alternado, ocorrendo seis sessões de dois dias/ano aos quais acrescenta-se um seminário de três dias/ano.

O diploma é concedido após exame da banca examinadora. Para julgamento, os candidatos apresentam a sua dissertação final de cento e cinquenta a duzentas páginas. Esta aprofunda assuntos conceituais, metodológicos e de expressão da capacidade de tratar uma questão no campo da educação, da formação ou do desenvolvimento. A produção da dissertação (produção de conhecimentos) se realiza a partir do projeto de pesquisa baseado na experiência da cada pessoa.

Acrescentamos a isto, formas de reconhecimento tanto universitário quanto profissional da formação e dos papéis específicos dos formadores, como efeitos não descuidáveis do grupo de formação sobre o êxito de cada um. Eis aí, no que diz respeito aos dados gerais, a identidade da formação que passamos a comentar.

Um pouco de história

O DURF concedido pela Universidade de TOURS desde 1996 tem como origem e concepção uma formação anterior bastante parecida com aquela criada em TOURS em 1980, formação chamada DUEPS (Diploma Universitário de Estudo da Prática Social). Esta mudança de nome e uma tonalidade mais profissional não alterou sua filosofia. Desta forma, podemos dizer que a formação tem praticamente vinte anos.

Sem insistir sobre o aspecto histórico, nós devemos fazer referência a uma experiência de formação desenvolvida entre 1975 e 1980. Ela contribuiu para criar os fundamentos do DUEPS que passou a ser recentemente o DURF.

O que aconteceu ?

Na época, três pessoas se encontraram : *H. Desroche*, Diretor do Colégio Cooperativo de Paris, engajado na cooperação, no desenvolvimento cultural e na promoção dos atores ; *G. Lerbet*, professor

universitário, embora defendendo o papel social da escola, considera que se possa aprender de maneiras variadas e, dentre outras, produzindo seu próprio saber (isto quer dizer escrevendo seu texto) ao invés de consumir o conhecimento exposto pelos professores ; por fim, A. Duffaure, Diretor da União Nacional das MFR, que pesquisava sobre a formação a dar ao pessoal experimentado e tecnicamente qualificado das mesmas. Mais precisamente, os monitores que já realizaram sua formação técnica e pedagógica. Eles exercem sua função em MFR há vários anos. As questões colocadas foram as seguintes:

- Qual formação conceber para que ela seja capaz de “ vencer as certezas que toda formação proporciona às pessoas ” ?¹⁰ Estas certezas, aliás, mal adaptadas ao contexto rural em evolução e mais complexo que parece¹¹.
- Que tipo de formação poderia fazer duvidar dessas certezas ao tempo em que tranqüilize, respeite as pessoas e seu meio, e ainda expresse através de pesquisas tanto as pessoas quanto seu meio ?
- Como desenvolver conhecimentos mais gerais (por oposição às técnicas) ao tempo em que permita o despertar de um estado de espírito?

As respostas foram sendo encontradas e deram origem concretamente a um primeiro grupo de formação reunido no Centro Pedagógico de Chaingy. Em 1975, os fundamentos do DURF atual são estabelecidos. Nós assistimos à criação de um novo dispositivo de formação inédito, fruto de uma engenharia de formação ; engenharia sendo aqui entendida segundo a origem etimológica de “engenheiro”¹² no século XIII, significando “homem

¹⁰ Ver a este respeito a intervenção de André Duffaure publicada nos Anais do Colóquio sobre a produção de saberes in : Chartier Daniel e Lerbet Jorge, coordenadores, 1993, *la formation par production de savoirs*. Paris, L'Harmattan, p. 223-225.

¹¹ Prêmio Nobel de Química, Ilya Prigogine questiona o futuro da ciência limitada às situações simplificadas até mesmo idealizadas já que estamos, segundo o autor, diante da complexidade do mundo real. C.f. *la fin des certitudes*. 1996, Paris, O. Jacob, 224p.

¹² O termo engenhoso que apareceu no século XVI, inspirado em engenheiro ou ingênuo significa ao mesmo tempo arquiteto e embusteiro, homem livre dono de sua palavra e de uma inteligência sagaz. Cf. Neste sentido a contribuição de Jean-Louis Le Moigne, 1980, *γ+x la rencontre de l'ingénieur et du philosophe*, Paris, Editions d'Organisation, p.159-160.

livre” concebendo e agindo para e por ele mesmo. Na época, a formação interessava pessoas voluntárias essencialmente das MFR. Ela dá origem à produção particular de uma dissertação. Esta produção, obra de cada um, adquire suas origens e se alimenta do desejo de cada pessoa de estudar, aprofundar uma questão que lhe interessa ou de um problema percebido a fim de conceber seu projeto de pesquisa.¹³ Quanto ao grupo de formação, contribuiu para estimular as investigações pessoais.¹⁴ Este grupo “experimental”, de 1975, será seguido por outras turmas até a criação do DUEPS, Tours em 1980, por G. *Lerbet* e do DURF em 1996.

Evoluções da formação

Considerando as origens, elas parecem menores, porque não afetam seu sentido original. Com a criação do DUEPS em 1980, a duração da formação aumentou para três ao invés de dois anos, como anteriormente. A fim de ajudar os autores da monografia final, cada um produz um trabalho escrito intermediário : trinta páginas no fim do primeiro ano e cinquenta páginas no fim do segundo ano.

Estas monografias intermediárias exercitam a escrita, facilitam o avanço das pesquisas já que uma maior parte da produção poderá ser reintegrada na monografia final. Elas satisfazem à exigência universitária da passagem de um ano para outro, somente com a condição de ter produzido a monografia intermediária. Esta iniciativa gera frutos pois são mais de 80% de pessoas que terminam suas pesquisas e defendem sua monografia na Universidade, ao invés de 60% anteriormente. Enfim, mais recentemente (1996), com a transformação do DUEPS em DURF,

¹³ Observa-se aqui a proximidade entre problema e projeto através da aproximação das origens dos termos, a etimologia de problema (*proballein*) significando jogar adiante como projetar « dizer que eu tenho um problema, é postular que eu tenho um projeto » anota Jean-Louis le Moigne, in *sciences dures, sciences humaines*, Pistes n.03 oct. 1992, p.66.

¹⁴ O primeiro grupo chamado Grupo dos 22 (número de participantes) inaugura a formação. Observa-se nele em particular que a experiência sócio-profissional acumulada ultrapassa um século e que a relação de ajuda mútua entre os participantes contribui para vencer fases de desânimo sempre possíveis ao longo do percurso.

uma tonalidade mais profissional é oferecida sob a forma de seminários anuais de três dias. No decorrer destes, são abordados mais aprofundadamente os temas gerais como os aspectos jurídicos, financeiros e econômicos da formação profissional, a engenharia da Alternância, a qualidade em formação, a gestão dos recursos humanos em formação, etc. Além disso, estimula-se os autores a pensar nas traduções de suas investigações para o seu campo profissional. Eis aí resumidas, as características essenciais da história do DURF e de sua evolução.¹⁵

Ensinaamentos da história

O projeto se realiza e se pereniza por múltiplas razões.

- De convivências a um projeto

No início, temos o encontro de três pessoas de âmbitos institucionais diferentes e características de personalidade bastante particulares. Partilhavam uma comunidade, uma sensibilidade de pensamento em torno das obras de J. Piaget, de C. Rogers ou ainda de K. Lewin. Estava presente neles, sobretudo, uma vontade partilhada em elaborar uma decisão visando mais a ação que o discurso, sem portanto excluir a reflexão.

Tecendo e mantendo a ligação entre eles, constituiu-se, de uma certa maneira, uma rede de relações densas cujo objetivo era construir o problema a ser resolvido a fim de conceber para este soluções não triviais, não predizíveis.¹⁶ Vistas à posteriori estavam determinados a inventar e criar, produzir e colocar em prática uma formação nova.¹⁷ Eles cuidaram de instituir minimamente seu projeto colocando-o sob

¹⁵ Para um desenvolvimento mais detalhado, cf. Demol Jean-Noël, 1995, *De nouveaux rapports aux savoirs, aux pratiques socio-professionnelles*, Volume 8, n.01, Presses de l'Université du Québec, p. 201-219.

¹⁶ A criação da formação, momento de intensas reflexões e tensões pode assimilar-se a momentos de mudança, de ruptura, de crise, de surgimento do novo não predizível. Cf. Morin Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 158p., p.109-110.

¹⁷ Neste sentido existe aí associação da ação ou do fazer e da invenção, em outras palavras, da praxis, e da poesis segundo o sentido destes termos explicitados por Jean-Louis le Moigne, in *sur la notion de praxéologie*, Actes du Congrès de l'AFIRSE, 1995, *Recherches scientifiques et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives*, Université d'Aix-Marseille, T.1, p.112.

forma de contrato, por exemplo, entre a Universidade e o Centro Pedagógico, deixando lugar para as inovações através de um equilíbrio sensato entre o instituído e o instituinte.

- De uma rede a uma parceria

Cada um dos protagonistas, como também cada instituição vê no projeto nascente pelo menos uma possibilidade de satisfazer seus desejos ; diferentes de fato,mas complementares e não concorrentes. As MFR que tinham na época quarenta anos de existência, tinham pouco ou quase nada de estudos aprofundados sobre suas práticas e sua história. As formações existentes aparecem relativamente longe das preocupações cotidianas dos monitores. Suas modalidades pedagógicas sob a forma de cursos noturnos ou de sessões intensivas não são abordadas dentre as questões colocadas por A. Duffaure pois elas tratam de maneira pontual áreas específicas e majoritariamente técnicas. Convinha então criar uma alternativa, uma formação que permitisse aos monitores questionar suas práticas e tomar o tempo para fazê-lo e sobretudo de utilizar um instrumental tanto metodológico quanto conceitual a fim de ligar da melhor forma ação e pesquisa. Daí vem o interesse na aproximação com a Universidade e a necessidade de articular vivência profissional e formação universitária.

- Valorização e reconhecimento da formação

Desde a concepção da formação foram pensadas algumas formas de reconhecimento oficial. Com relação ao dispositivo universitário, a obtenção do DURF corresponde ao fim do segundo ciclo universitário francês. Os diplomados podem, segundo certas condições, apresentar documentação para admissão ao terceiro ciclo universitário a fim de realizar estudos superiores profissionais ou doutorais¹⁸. Formação contínua e profissional universitária, o DURF se integra aos cursos existentes. Ainda a consolidação da formação realizada pelos trabalhos de G. Lerbet, que desde a primeira turma (1977) abriu um campo de pesquisa e de publicação sobre a formação que ele não parou de enriquecer. Esta postura de espírito crítico interroga a formação e

¹⁸ Entre 10% a 15% dos diplomados do DUEPSe do DURF continuam sua pesquisa em terceiro ciclo em vista da obtenção do DESS (Diploma de Estudos Superiores Especializados) ou do doutorado em Ciências da Educação.

favorece o surgimento de uma base epistemológica necessária a seu posicionamento nas Ciências da Educação. A Universidade de Tours, de sua parte, estendeu com o decorrer do tempo sua parceria às outras instituições : Câmara de Comércio e da Indústria de Poitiers, Instituto de Trabalho Social de Tours, Rede de intercâmbios de Conhecimentos d'Evry (próximo de Paris), etc. Enfim, para resumir, o DURF hoje compreende cerca de duzentas pessoas inscritas para os três anos de formação, sendo um terço provenientes das MFR. Ele tem um alcance nacional, até mesmo europeu pela inscrição de candidatos espanhóis. Tudo isso são elementos exteriores em favor da valorização e do reconhecimento do DURF.

De um ponto de vista mais pessoal, as pesquisas dos diplomados dão origem a comunicações sob diferentes formas : comunicações em seminários ou colóquios, junto aos grupos de formação. De maneira mais organizada, logo cedo (1978) nasceu uma coleção com o título de "Mésouance", nome formado a partir da composição das palavras "alternância" e "mesologia" ou lógica do meio. Seu objeto principal visa a difusão dos recursos formativos elaborados através de um árduo trabalho de pesquisa com os egressos. Os atores formadores, os pesquisadores e os meios dispõem assim de novos conhecimentos baseados nas práticas e nas problemáticas do terreno¹⁹. A Associação dos diplomados do DUEPS e do DURF, criada em 1986, realiza regularmente sondagens ou investigações junto aos pares formados entre 1987, 1993, 1998 a fim de identificar e de divulgar os efeitos da formação.

2 - Dinâmica da formação alternada

A organização e o ritmo do processo contribuem para favorecer a dinâmica da formação. De nosso ponto de vista, ela

¹⁹ Hoje existem aproximadamente trinta obras publicadas por diplomados do DUEPS e do DURF aos quais se somam participações coletivas através da redação de um capítulo. A título de exemplo citamos as obras coordenadas por Paul Bachelard, *les acteurs du développement local*, Paris, L'Harmattan, 210p. e por Jean-Noël Demol, 1977, *projet d'orientation et évaluation*, Paris L'Harmattan, 210p. Hoje são as edições L'Harmattan que imprimem e difundem os trabalhos conhecidos anteriormente com o nome de Mésouance, e isto na Coleção Alternância e Desenvolvimento.

depende sobretudo das pessoas em formação, dos formadores e do grupo de formação.

O público em formação

Ele se caracteriza por uma grande proporção (90%) de uma ampla faixa etária entre trinta e cinquenta anos, por um equilíbrio relativo homens-mulheres e pela diversidade de origem profissional : formadores, diretores de Centro, quadros de serviço de recursos humanos, trabalhadores sociais.

Os atores têm várias características em comum. Eles intervêm no amplo campo da formação e da educação ou do desenvolvimento local. Eles exercem responsabilidades em matéria de organização, de gestão pedagógica, de ação de formação, de animação, de desenvolvimento de redes ou de desenvolvimento local. No cotidiano, eles geram situações complexas, fontes de preocupações ou de problemas percebidos, cuja resolução não se consegue pela aplicação de soluções simples, pré-concebidas, ou de algoritmos existentes ou não²⁰.

Ao começarem a formação sabemos poucas “coisas” sobre suas motivações pessoais profundas. Podem advir de um desejo de valorizar uma experiência sócio-profissional, de realizar o desejo de aprofundar uma questão particular, de desenvolver uma dinâmica pessoal, de se equipar de competências afim de assumir novas responsabilidades ou ainda de obter um diploma universitário. Daí entende-se que ao começar a formação, estudos anteriores pouco significam para candidatos adultos, dotados de uma sólida experiência

²⁰ A título de exemplo citamos algumas questões em que a pesquisa se apoia durante a formação : como ensinar as CIÊNCIAS em Alternância ? Como ajudar jovens a se orientar ou construir seu projeto profissional ? Que formação conceber para públicos em dificuldade ? Como associar melhor os parceiros profissionais na formação ? Como favorecer a auto-formação nos adultos ? etc. As questões anódinas em aparência, até ordinárias para monitores, inscrevem-se num contexto onde tudo está interrelacionado. De certa maneira elas se inserem na complexidade situacional e não admitem uma aproximação analítica. Em relação à complexidade da alternância em MFR, cf. Os trabalhos de Jean Claude Gimonet, 1984, *Alternance et relations humaines*, Paris, Ed. Universitaires UNMFREO, 334p. e mais recentemente *l'alternance en formation, méthode pédagogique ou nouveau système éducatif ?* in Demol Jean-Noël e Pilon Jean-Marc (Coord.), 1998, *l'alternance développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, 271p. ,p. 51- 66.

sócio-profissional. Do mesmo modo, trata-se menos de identificar uma ou outra motivação, do que, para cada candidato, ser suficientemente decidido, para levar sua formação a termo. Ou seja, interessa menos interrogar-se sobre o por quê da formação, do que refletir sobre a questão :formação para fazer o quê? A fim de quê?²¹

Os formadores

Os grupos de formação são co-animados por formadores, um universitário em tempo integral e um formador qualificado da instituição de formação (ex. : um formador do Centro Pedagógico de Chaingy). Eles têm pelo menos em comum, além do desejo de investir na formação, uma experiência de produção de conhecimentos. A co-animação por dois formadores oferece ao grupo de formação a complementaridade de abordagens, a variedade de referências conceituais e metodológicas. Alguns especialistas exteriores em uma temática trazem a sua contribuição quando necessário. O trabalho dos formadores não parece com este do professor transmissor de saber, muito menos com um animador pouco preocupado com o conteúdo da formação. Os formadores, em comparação com a formação profissional dos companheiros, podem assemelhar-se aos mestres de estágio. Alguns esclarecimentos e reflexões deveriam ajudar a compreender as particularidades do que nós chamamos geralmente as funções de formador.

Ser formador em DURF supõe um saber fazer, mas sem dúvida, antes de tudo, uma atitude pessoal de confiança em si mesmo e nas possibilidades de cada pessoa engajada na formação, em conduzir a bom termo seu empreendimento. Esta confiança em si e nos outros é tanto mais necessária, que terá momentos de dúvida e de incertezas, especialmente no que concerne o avanço da pesquisa de cada um. A tudo isto, convém acrescentar uma atenção

²¹ Alguns estudos demonstraram que a vida de adulto não é nem linear nem monótona, mas feita de momentos de recomposição da experiência, de momento implicando a construção de decisões oportunas ; em referência aos propósitos de Jean-Pierre Boutinet, in *l'imaturité de l'adulte*, Paris, PUF, 267 p. , p.169. Nestes trabalhos anteriores podemos relevar que a entrada pela pesquisa das causas e motivações externas ao projeto é impertinente para compreender os processos de construção de decisão de formação. Cf. Demol Jean-Noël, 1995, *l'entrée en formation*. Education Permanente, n.125, 1995-4, p.27-37.

particular à expressão do avanço dos projetos de cada pessoa. Ela se manifesta no momento das entrevistas individuais a pedido e durante o curso, nas sessões de apresentação dos trabalhos de cada um diante do grupo. A escuta no senso rogeriano do termo facilita a elucidação do objeto de pesquisa e aponta algumas incoerências. Confiança em si e no outro, escuta e reformulação são tantas funções que requerem do formador uma descentração, uma lucidez sobre sua prática, afim de não projetar sobre os outros seus próprios desejos e ansiedades, não propor, até mesmo impor soluções pré-construídas para os problemas apresentados pelos interlocutores. Isto seria, neste caso, correr o risco de freiar a dinâmica pessoal quando se trata de estimulá-la.

O acompanhamento como postura espacial corresponde bem à função aqui desempenhada pelo formador, no sentido de ajudar a pessoa na realização do seu projeto, tendo consciência que vai acontecer algo que não se pode prever.²² O formador nestas situações de relações interpessoais, propõe a um interlocutor vir a ser uma pessoa reconhecida nos seus desejos, seus valores, seus projetos, suas dúvidas. Ele estimula o avanço da pesquisa mais pelo questionamento, pelo diálogo construtivo do que por imposição implícita de direção ou de operações externas ao interessado. Nós tratamos aqui de uma ética da relação com outros enquanto pessoas autônomas, reconhecidas e respeitadas.²³

A aparente insistência sobre os aspectos pessoais e relacionais da função dos formadores não deve ocultar o trabalho de engenharia de formação, de intervenções pontuais sob formas de exposições achadas pertinentes, etc. Pouco evocada, a noção de garantia da qualidade da formação é esperada dos próprios participantes, das instituições de formação (Universidade e parceiros) e dos empregadores que contribuem no financiamento da formação e assumem a ausência do aluno-assalariado no momento das sessões

²² Cf. Sobre as noções de direção de segmento e acompanhamento, a contribuição de Guy le Bouédec, in *Cahier Binet-Simon* n. 655, 1998/2, p. 53-64.

²³ Cf. A este respeito as proposições de Nicole Mosconi *Approche philosophique de l'éthique éducation*, in Ignasse Gérard et Lenoir Hugues (eds) 1998, *Ethique et formation*, Paris L'Harmattan, p. 23-41. Paulo Freire nos propõe algumas páginas esclarecedoras sobre o diálogo nutrido de humildade, de confiança e de esperança que gera o espírito crítico e o novo conteúdo educativo, segundo os termos do autor, in *l'éducation pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1975, 154p., p.112-114.

de formação. Em poucas palavras, compreende-se a complexidade e a riqueza do trabalho dos formadores.

O grupo como ator de formação

Esquemáticamente as sessões de dois dias comportam duas plenárias de uma hora a uma hora e trinta minutos, uma no início e a outra no fim de sessão. Estes momentos facilitam a articulação dos tempos de preferência pessoais e coletivos da formação e exceto as questões de organização, são tempos de expressão livre onde se representam as funções de relações mútuas, de compreensão e de apoio aos membros. Entre as plenárias, uma sessão de intervenção específica (cursos, exposição de quatro horas) constitui um momento de aquisição de conhecimentos estruturados. Uma outra sessão de quatro horas sob forma de seminário permite a cada um, pelo menos um vez por ano, expressar o avanço de seus trabalhos, de estruturar seu projeto, de receber os conselhos e questões dos outros. Um lugar é deixado para as entrevistas pessoais com os formadores.

Assim concebidas, as sessões baseiam-se em parte na contribuição do grupo, afim de ajudar cada um na realização do seu projeto. Dando atenção a cada pessoa, os formadores beneficiam o grupo de formação com recursos preciosos. Estes são necessários do ponto de vista sócio-afetivo quando tem sentimentos de dúvida, de inquietude e até mesmo de solidão a serem assumidos e superados.

De um ponto de vista sócio cognitivo, no início e no fim das sessões, quando das trocas na apresentação dos trabalhos, os membros do grupo se beneficiam da abertura cultural trazida por cada um evitando assim a tentação de especialização na sua área e o risco de uma auto-referência excessiva, facilitando as tomadas de consciência sobre seus próprios trabalhos em curso ou sobre sua maneira de perceber a realidade²⁴. Além disto, o grupo de formação

²⁴ Edgar Morin sublinha quanto essas noções suprem os reflexos de disjunção e a tentação de hiper especialização, in *la stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité*, Revue Internationale de Systémique, vol. 9, n.02, 1995, p. 105-117. Os trabalhos de Paulo Freire sublinham a conscientização que emana dos debates nas fases de alfabetização, Cf. o.c. p.116-117. Heinz von Foerster diz claramente que nós inventamos o nosso meio pela percepção que nós temos dele e que a única realidade é o fruto da nossa imaginação. Cf. *la construction de la réalité* in Watzlawick Paul (Dir.), 1988, *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil. , 374p.p.45-69.

5 A expressão «inteligência em enxame» está sendo emprestada aqui de Paul Bourguine, in *La vie artificielle et théorie des systèmes autonomes*, Deuxième école européenne de systématique, 1992, Strasbourg, UNESCO, p.129-143.

6 Introdurir uma pesquisa nas suas atividades cotidianas implica uma reorganização pessoal do tempo deixada à iniciativa de cada um. Trata-se muitas vezes de concorrência de atividades, necessitando de escolhas ou pelo menos de uma hierarquização de onde surge a reinterrogação sobre a utilização do tempo e o expresso pertinente de Gaston Pineau à *la conquête de son temps*. Cf. *temps et contre-temps en formation permanente*, 1986, Paris, ed. Universitaires, UNMFREO, p.101-146.

Passam-se cinco a sete semanas entre as sessões de formação. São momentos intensivos de dinamização pessoal e de pesquisa, de contribuições conceituais e metodológicas variadas, achadas pertinentes considerando o avanço dos trabalhos de membros do grupo de formação. Este tempo é necessário para que cada um possa integrar a seu projeto as contribuições da sessão, recolher e tratar as informações chamadas de "terreno" e tentar a formalização (escrita) do projeto de pesquisa. Em outras palavras, durante os intervalos entre sessões, cada um é convidado a criar sua organização, a encontrar seu ritmo, a conquistar seu tempo.²⁶ Cada um tenta também realizar um equilíbrio sensato e jamais obtido entre os recursos do "terreno" (informações de investigações, de entrevistas, de observação), os recursos bibliográficos (apropriação

- Aprendizagens múltiplas e variadas

As sessões assumem o papel de tomada de distância (descensão) em relação ao terreno cotidiano, a fim de facilitar a passagem da expressão dos problemas cotidianos para o esboço da problemática.

Uma Alternância personalizada

desempenha o papel de cooperativa de produção de conhecimentos, manifestando-se nas trocas formais, mas sobretudo nas trocas informais, fora das sessões de trabalho. Comparando com a organização de certos insetos, podemos dizer que se trata de uma "inteligência em enxame" capaz de ajudar na resolução de problemas, sem que por isso ela seja controlada²⁵. Nós sabemos por outro lado, em referência à teoria dos sistemas que o todo é superior à soma das partes sem por isso as tornar simples ou reduzi-las.

das noções e conceitos) e suas atividades pessoais de pesquisa²⁷. Nós compreenderemos que as atividades entre as sessões não são programadas, que cada um inventa de sua maneira suas próprias estratégias e desenvolve aí seus processos de aprendizagem.

Mesmo sem uma lista exaustiva, imagine-se a complexidade destas aprendizagens ; conceituais e metodológicas com certeza, mas também de gestão das dúvidas, das angústias, do tempo, das tentativas-erros, etc. Os formadores disponíveis para dar informações a distância, tranquilizam tanto quanto aconselham quando são interrogados, mas não intervêm no processo de cada um. É talvez durante os períodos entre as sessões que os interessados dão sentido (significação, direção, sensibilidade)²⁸ aos trabalhos, que eles tentam fazer avançar suas pesquisas na complexidade das áreas entrelaçadas que representam sua sensibilidade, sua experiência e a formalização do objeto²⁹.

Alguns assemelham isto a bricolagem. A expressão é pertinente se considerarmos a bricolagem como uma forma de atividade permitindo conceber como possibilidade um número de tarefas diversificadas, como o meio de criar a seu modo, utilizando aquilo que se tem à disposição³⁰.

- Consolidar seu projeto na experiência

A noção de pesquisa toma sentido quando para cada um, ela passa a ser SUA pesquisa, apoiada e ancorada sobre aspectos familiares do cotidiano. Nesta perspectiva, o projeto só pode pertencer ao sujeito. Do mesmo modo, se não existe um plano de formação modelo e imutável, pertence aos formadores em interação com o grupo, achar o momento oportuno de efetuar as contribuições teóricas capazes de ajudar no avanço dos trabalhos. Esta concepção pedagógica suscita várias observações.

²⁷ Isto pode aparentar-se aos três mundos descritos por Karl Popper : mundo 1 é o dos objetos, mundo 2 o da área psicológica e mundo 3 o do saber cultural, in *l'Univers irrésolu*, 1984, Paris, Hermann, p.94-95.

²⁸ A respeito de sentido, Cf. a contribuição de Gaston Pineau, in *le sens du sens* Université de São Paulo, Avril 1999, document photocopié, 24p.

²⁹ Refere-se aqui às razões sensível, experiencial e formal, objeto dos trabalhos de Noël Denoyel. Cf. o recente artigo « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiologie de Pierce » in *Revue Française de Pédagogie*, n. 128, Juillet-Août-Septembre 1999,p.35-42.

³⁰ Cf. o que Claude Lévi-Strauss chama de bricolagem como ciência do concreto, in *la Pensée Sauvage*, paris, Plon, p.26-33

As áreas de estudos, que propiciam a dissertação, não são impostas pelos formadores mas escolhidas pelos participantes. Elas encontram geralmente sua origem em questões que expressam disfunções, dissonâncias e desejo de compreensão. Tudo isto não faz de uma só vez uma problemática de pesquisa. A passagem da expressão de problemas concretos a esta de problemática de pesquisa, necessita um lento trabalho de construção alimentado por contribuições nas sessões, por diálogos construtivos entre pares, entre membros do grupo e formadores, por reflexões pessoais nutridas de literatura especializada e principalmente de tentativas de formalização.

Do ponto de vista pedagógico e segundo o que foi dito acima, nós não estamos numa lógica onde caberia de início compreender, em seguida aplicar. Ao contrário, o procedimento do DURF se inspira na lógica piagetiana onde a primazia é dada à experiência, à prática, à compreensão em ação e onde o conhecimento prático tem prioridade sobre o conhecimento meramente teórico. Estes dois processos longe de serem sucessivos, se auto-alimentam e a Alternância Pedagógica assim vivida desenvolve ao mesmo tempo um ganho em lucidez e compreensão com relação às práticas cotidianas e um ganho em conhecimentos, em abstração e em organização. Aqui também os avanços são pessoais.

A inversão da lógica pedagógica com relação ao que alguns conheceram durante os estudos anteriores cria uma certa ruptura. Não é muito fácil de admitir de vez que a construção dos conhecimentos não é somente o fato do quadro formal de formação, mas se opera na construção da interação entre a pessoa e seu meio³¹. Aceitar uma outra modalidade de formação pode aparentar-se com uma experiência de conversão que não pode ser imposta pela força e quanto mais antiga a tradição, mais forte a resistência.³² Enfim, se a primeira experiência constitui o ponto de início e a base da pesquisa, convém para aproveitá-la, trabalhá-la, submetê-la à crítica. Caso contrário, ela forma um obstáculo epistemológico e não pode servir de apoio consistente³³. Aqui também o trabalho é

³¹ O que Francisco Varela chama a criação ou cognição por manipulação, in *Quel savoir pour l'éthique*, 1996, Paris, la Découverte, 121p., p24-32.

³² Cf. o paralelo feito com a resistência à mudança paradigmática, in Kuhn Thomas, 1983, *la structure de révolutions scientifiques*, paris, Champs Flammarion, 284p., p.209.

³³ Cf, Bachelard Gaston, 1986, *la formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 286 p., p.23-53.

menos simples do que parece porque a experiência faz, de uma maneira ou de outra, parte de si e que tem, no início de formação, uma confusão entre a experiência e a consciência de si³⁴. Compreendemos que a construção da problemática se inspira nos problemas cotidianos, ultrapassando-os, proibindo a busca acelerada de soluções com aplicação imediata.

Em todo caso, a colocação em perspectiva dos problemas, o olhar sobre o problema em um “meta-nível” necessitando uma certa conceitualização, influenciam, como conseqüência, transformações das ações³⁵. Com outras palavras o instrumental conceitual não é um em si na formação DURF. Ele é útil numa leitura da realidade percebida a fim de transformar as ações de cada um sobre esta.

Produzir seu saber

Cada monografia constitui uma produção original elaborada a partir de um questionamento contextualizado do específico de cada um. Conhecendo as virtudes da escrita: afinamento e organização do pensamento, pesquisa dos termos pertinentes, formalização facilitando a melhor compreensão da mensagem, etc., percebe-se que a passagem ao ato de escrever não acontece sozinho. Além da falta de hábito, os autores potenciais desenvolvem às vezes visões idealizadas do documento final onde tudo estaria organizado antes mesmo de começar. Estas representações não facilitam o início da escrita. Acrescentamos a isto a confrontação de si mesmo com a « página em branco » ; a resistência em mostrar seu pensamento pela comunicação escrita, não fazer como os outros (imitar), nem a repetir tudo se inspirando em outros estudos ; o sentimento de uma extrema banalidade dos escritos, de abusar do senso comum ou de ser influenciado por opiniões que inibem o pensamento³⁶ ou de correntes ideológicas que perturbam o

³⁴ Segundo expressões de Jean Piaget, 1974, *la construction du réel chez l'enfant*, 1977, Delachaux-Niestlé, Paris, 339 p., p.311.

³⁵ Cf. Piaget Jean, 1974, *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 253p., p.231-232.

³⁶ Gaston Bachelard é muito explícito em relação à opinião : « a opinião pensa mal: ela não pensa (...) ao designar os objetos pela sua utilidade, ela se proíbe de conhecê-los. Não se pode fundamentar nada sobre a opinião. Precisa destruí-la ». Cf. o.c.p.14.

aprofundamento da pesquisa. De fato, os implicados em tais momentos reconhecem quão complexo é: sentimento de impotência diante da visão da tarefa, distância percebida entre o nível de aspiração e suas próprias possibilidades minimizadas, auto-avaliação negativa e sentimento de inferioridade em relação a outros autores. Tudo isto nos autoriza a formular a hipótese que escrever em si já é um ato de formação, de transformação cujo alcance vai muito além da comunicação organizada da mensagem escolhida e construída.

As produções intermediárias no fim do primeiro e do segundo ano constituem aqui um excelente treinamento escrito. Essas produções servem de patamar no avanço em direção ao trabalho final. Elas proporcionam sentimentos ao mesmo tempo de satisfação, materializando o trabalho do ano e de insatisfação pela tomada de consciência da distância entre o que é produzido, o que queríamos fazer e o que resta fazer.

Estas poucas linhas tentam traduzir o que nós percebemos da dinâmica da formação. Elas sem dúvida reduzem a complexidade da experiência pessoal da Alternância. Elas colocam em evidência as dificuldades em falar dos processos em transformação, traduzindo os limites da expressão em apresentar o que faz a intimidade ou a interioridade de cada formando.

3- Os efeitos do DURF

Esta última parte apresenta as mesmas dificuldades que as anteriores. Nós sabemos desde já que a avaliação da formação será incompleta. Além do que, convém reconhecer sua necessidade tanto do ponto de vista dos diplomados quanto das instituições. Nós tomamos como referência, para estimar os "efeitos formação" os resultados das investigações realizadas pela Associação dos Diplomados do DUEPS (1993 - 224) e do DURF (1996 - 46) e junto aos empregadores dos diplomados (1996 - 31)³⁷. Na falta de uma análise final de cada investigação, extraímos as principais

³⁷ Agradecemos à Associação dos Diplomados do DUEPS e do DURF pela autorização em utilizar os resultados da pesquisa.

tendências. De início observamos sua surpreendente similitude, o que favorece uma tentativa de síntese global além das variações.

A formação como desenvolvimento pessoal

- A formação e novas relações com a realidade

Aqui o procedimento de pesquisa e a produção de saber facilitam as tomadas de consciência da riqueza e da complexidade do meio da experiência sócio-profissional. Para agir com mais lucidez e domínio precisaria modificar a engrenagem e variar as representações de uma mesma realidade percebida diariamente. Modificar seus roteiros de leitura³⁸, criar novos roteiros, descentrar-se em relação àqueles habitualmente utilizados por si mesmos, pelos outros, pelas instituições, tudo isto predispõe a equipar-se para conceber novas problematizações, construir novas ações. Em linguagem simples diríamos ver as « coisas » de outra maneira. Isto certamente é uma etapa, mas para poder agir mais concretamente em determinada situação.

- Formação como descentração

A noção de descentração mesmo ultrapassa a expressão habitual de tomada de distância ou recuo. Traduz este poder de sair do quadro das operações afim de conceber outras operações em perspectiva, de modificar práticas, mesmo estando em ação no cotidiano confrontado com uma diversidade de campos ocupacionais. É o que alguns traduzem pela expressão de mais serenidade face às pressões do cotidiano, de maior domínio das situações.

- Formação e valorização de si

Cada um é quase convencido que a experiência é em si fonte de riqueza pessoal e de formação. Mas afirmá-lo não basta para convencer a qualquer um de que suas experiências formam um potencial de recursos. Portanto, os diplomados expressam claramente sua capacidade de realizar o seu projeto, de vencer as

³⁸ Referência feita à mudança 2, mudança de quadro de referências, dequadragem – requadragem. Cf. Paul Watzlawick, in *Changements paradoxes et psychothérapies*, Paris, Seuil.

resistências pessoais, de se abrir, de dominar-se, de vir a ser mais autônomos e de valorizar seus recursos.

-Formação e domínios metodológicos e conceituais

Para adultos não universitários, a transformação mais significativa, em vista da relação com os conhecimentos, se resume pela passagem de « ser formado, a se formar ». Ela traduz o fato de que os conhecimentos não se colocam mais como "em si" exteriores ao sujeito, mas como instrumentos, meios a fim de ... Se a relação com o saber se transforma em grande parte pela integração deste ao projeto, as finalidades das aquisições encontram áreas de aplicação no meio dos campos de ocupações ou de preocupações do meio sócio-profissional.³⁹

Efeitos profissionais da formação

Os diplomados do DUEPS como do DURF expressam os efeitos da formação no campo profissional segundo novas capacidades. Trata-se de capacidades de ordem operacional e de organização como a aquisição de domínio de animação, de redação, de organização profissional para si e nas atividades coletivas. Considerando as propostas precedentes, são capacidades de abordagens novas das realidades : abordagem global, abertura de espírito, questionamentos, que são expressos aqui. Enfim, ainda mais pessoal, são estas relacionadas às capacidades de escuta, de descentração, de disponibilidade pessoal que aqui são evocadas.

Estas capacidades complementares entre si, e às vezes tão pessoais quanto profissionais não se prestam bem a uma análise que visaria a sua disjunção. Em termos de capacidades, isto nos leva a fazer, a saber fazer, mas também mais globalmente à apreensão de situações percebidas como complexas afim de conceber e construir respostas para problemas colocados em perspectiva. Isto é ilustrado pelas falas dos diplomados em resposta

³⁹ Segundo Michel Crazier: "... a mudança de práticas sempre foi permitido por raciocínios novos" "O choque que coloca em questão a visão estabelecida de um sistema e as interpretações em língua de madeira (...) faz evoluir para uma mudança de lógica e consequentemente de raciocínio" in *la crise de l'intelligence*, Paris, Inter Editions, 1995, 200p., p.33° 159.

à questão das responsabilidades preparadas pelo DURF. Três principais áreas se destacam : domínio de ações pedagógicas junto a alunos ou estagiários, animação de equipas de formadores ou exercício de conselhos e concepção ou engenharia de formação.

Os empregadores dos diplomados interrogados (31), quanto aos efeitos profissionais do DURF expressam resultados tanto pessoais quanto profissionais. Em termos de competências essencialmente profissionais são citadas capacidades pedagógicas, de organização e de método, de concepção e de construção de projetos. Estas áreas validam a adequação do nome da formação e apontam bem a noção de responsável de formação. Quanto às mudanças observadas nos diplomados pelo seu empregador, confirmam as afirmações dos diplomados. Destacamos de fato: mudanças de atitude diante das situações (serenidade, confiança, abertura), competências pedagógicas aumentadas (eficácia, pessoa de referência) e domínio metodológico e de concepção. A noção de “ responsável ” parece aqui se referir tanto às transformações pessoais quanto aos domínios conceituais e metodológicos.

Enfim, estes mesmos empregadores quando se expressam em relação às qualidades da formação, citam essencialmente três elementos: valorização da experiência e da pesquisa-ação, as transformações pessoais induzidas pela formação (organização pessoal, autonomia, autoridade) e a organização da formação tanto para a Alternância quanto para a produção de conhecimentos. Sem reduzi-los, os elementos de conteúdos (programas de formação) são ultrapassados pelos « efeitos-formação » repercutindo tanto em nível das pessoas quanto em nível de sua atuação no campo sócio-profissional.

Indicadores complementares

Extraído de respostas a questões fechadas, os indicadores, embora separados, trazem pelo tratamento quantitativo um complemento de informação. Em relação ao “efeito-formação” relevamos as grandes tendências expressas por titulares do DURF (46) :

- 48% assumem novas responsabilidades
- 37% ampliaram sua rede de parceiros

- 37% têm decisões mais importantes a tomar
- 35% têm novas perspectivas profissionais
- 70% vêem o DURF sendo reconhecido pelo seu empregador

A resposta a estes itens surge de um a dois anos após a obtenção do DURF. Comparando os percentuais acima com a investigação precedente (investigação DUEPS 1993), percebe-se com o tempo, que os percentuais aumentam. Isso mostra que precisa tempo e as oportunidades do contexto para a atribuição de novas responsabilidades ou para perspectivas profissionais. Depreendemos daí que os “efeitos formação”, não são essencialmente ligados aos diplomados mas também aos contextos onde atuam.

Conclusão

Tentou-se aqui falar de uma formação como produto (objeto) e como processo (transformação), de onde a dificuldade e o interesse da abordagem.⁴⁰ Sublinhamos a necessidade de reunir como dizem os diplomados: domínios conceituais, metodológicos e capacidade para problematizar a pesquisa, apoiando-se em práticas sócio-profissionais; atividades de preferência conceituais e operatórias; construção e reconstrução da pesquisa -ação, tempo de latência e tempo de intensas atividades.

Observaremos também que os « efeitos - formação » podem ser apreciados mais na maneira com a qual cada um se organiza e se re-organiza no seu meio e na aquisição de domínios desenvolvidos como maior lucidez. E uma das características marcantes fica sendo, no decorrer do tempo, a transformação das percepções, das representações de si, da realidade percebida e das ações⁴¹. A formação, embora com baixa frequência presencial, e aí está um dos paradoxos a ser gerido pelos formadores, fica realmente a cargo dos próprios interessados, residindo aí, e em parte, sem dúvida todo seu valor.

⁴⁰ Como o sublinha Georges Lerbet, « ...o olhar sobre o objeto não poderia ser separado da construção deste objeto », in *les nouvelles sciences de l'éducation*, 1995, Paris, Nathan, 247p., p. 200.

⁴¹ A propósito de ação, convenhamos com Edgar Morin dos perigos que a circundam, de onde a necessidade de uma reflexão sobre a complexidade, in *Introduction à la pensée complexe*, 1990, Paris, E.S.F., 158p., p. 107.

PERFIL, ESTATUTO E FUNÇÕES DOS MONITORES

JEAN-CLAUDE GIMONET

Assessor Pedagógico da SIMFR - Bélgica
Ex-Diretor do Centro Nacional Pedagógico das
"Maisons Familiales Rurales" - França

Vocês já sabiam ou compreenderam ao longo desses dois dias de Seminário que introduzir a Alternância é realizar uma transformação da concepção da escola. É deixar uma pedagogia plana para uma pedagogia no espaço e no tempo. A Alternância força a sair dos muros da escola e de seus ritos, para considerar de uma outra maneira os conhecimentos e as pessoas em formação, para trabalhar com os pais, os mestres de estágio, enquanto parceiros de um projeto comum. A Alternância dá origem a um outro modelo de escola, um outro sistema educativo onde as M.F.R.(Maisons Familiales Rurales) e as E.F.A. (Escolas Famílias Agrícolas) são alguns dos exemplos.

Vimos ao longo desses dois dias quais suas finalidades e desafios para a formação dos adolescentes, para o desenvolvimento dos meios, a promoção das pessoas, para o mundo rural. Abordamos também quais são seus instrumentos, sucessos, dificuldades, limites, evoluções. Constatamos qual é a diversidade dos agentes educativos, o que interfere e quais as relações de parceria que se impõem para que o alternante - a pessoa em formação - não seja deixada de lado mas encontre uma coerência, uma diretriz na sucessão dos espaço-tempo de formação. Entre os formadores o importante é focalizar aqueles da "escola" que denominamos nos CEFFA's de **Monitores**⁴².

⁴² Por Monitor entenda-se Educador em Alternância

Os monitores são um componente essencial do sistema. É sobre eles que se baseia, diariamente, o funcionamento pedagógico, educativo, material do CEFFA. Vocês entenderam que o estatuto e os papéis não podem ser aqueles de um professor tradicional. A Alternância, de fato, implica em um estatuto e funções específicas e neste caso em uma preparação para a função através de uma formação inicial, atualização periódica e formação continuada.

Esta exposição divide-se em duas partes : na primeira parte, irei destacar as características desta função educativa e os papéis a desempenhar ; na segunda, irei identificar as conseqüências quanto ao recrutamento dos monitores, a sua preparação para a profissão e condições para exercê-la. Em seguida será apresentado o exemplo da formação pedagógica como funciona na França.

1- Monitor em CEFFA : uma profissão a viver dentro de uma complexidade

1.1 - Do professor ao formador

Na pedagogia tradicional o “Mestre” se confunde com o conhecimento. Administrativamente, o melhor mestre ou professor, é aquele que possui mais conhecimentos. O aluno, nesta lógica, deve adaptar-se a um e a outro, caso contrário, ele estagna ou é excluído.

Em oposição a esta lógica, as correntes da nova Pedagogia situam em primeiro plano a criança ou o adolescente. Aqui o programa e o mestre se adaptam ao aluno e o acompanham no seu desenvolvimento. O professor neste caso não é mais aquele que tem mais conhecimentos, mas aquele que acompanha, guia, orienta em direção às fontes do conhecimento, ajuda na construção destes, facilita as aprendizagens, ensina quando necessário.

Se nesta lógica as funções dos professores se diversificam, elas ainda ficam limitadas. Toda situação educativa não se restringe a uma só relação entre um aluno, um professor e um saber. O conhecimento não é somente este do mestre ou da classe. O aluno não é um ser abstrato, mas uma pessoa com um passado, uma história de vida, com projetos, uma família, um ambiente social, profissional e cultural. A classe não se limita a uma justaposição de indivíduos, mas constitui sobretudo um grupo em interação

com um ou vários professores ou formadores. A classe representa um elemento de um estabelecimento, de uma escola, de uma instituição mais vasta, com seus projetos, suas finalidades, seus métodos, seus processos, suas relações de poder. Este conjunto se situa dentro de um contexto, um ambiente com suas características físicas, sócio-econômicas e culturais.

O desenvolvimento da formação, fora dos quadros habituais do ensino como exigem a formação profissional, a formação dos adultos ou ainda outras, com a introdução da Alternância passa a levar em conta esse conjunto de elementos e a considerar toda situação de formação como uma complexidade à gerir.

Os CEFFA's se situam - e não é de hoje - dentro desta lógica. Eles praticam o que nós denominamos atualmente de educação sistêmica. É neste contexto, dentro deste sistema complexo que as funções de um monitor são exercidas.

1.2 – O monitor : um ator da complexidade

Enfrentar, gerir a complexidade educativa supõe, para o monitor, **assumir uma diversidade de encontros e de confrontos:**

- Primeiro **com adolescentes ou adultos** que constituem o primeiro componente do sistema :
 - Jovens ou menos jovens, **pesquisando, caminhando**, às vezes confrontados com dificuldades devidas à fase de vida atravessada ou ao passado ou ainda ao contexto socio-econômico e cultural ;
 - Não somente alunos na escola como tal, mas sim **atores socio-profissionais** em formação com outros, em grupo ;
 - Jovens ou adultos **portadores de experiências** a comunicar e **de um questionamento** multidirecional ;
 - Cada um com a sua **ação personalizada** devida à sua situação de alternância e de seus projetos a serem esclarecidos ou consolidados, mas sempre a serem acompanhados.
- Encontros, confrontos **com as realidades da vida profissional**, das empresas, do mundo produtivo, do trabalho, da vida social, do meio.

- **Com parceiros co-formadores** de cada alternante : pais, mestres de estágio, tutores...
- **Com saberes de toda ordem :**
 - Aqueles adquiridos fora da escola e que convém levar em conta e valorizar ;
 - Aqueles dos programas que convém tornar acessíveis.
- **Com grupos e uma vida residencial a animar ;**
- **Com o trabalho em equipe pedagógica** porque todas essas funções só podem ser exercidas com complementaridade no seio de um coletivo educativo ;
- **Com a vida de um CEFFA e de sua Associação Mantenedora.**

1.3- Uma função de “clínico geral”

Desta forma o monitor se encontra na interseção de uma variedade de funções. Ele não pode ser um professor centrado em sua disciplina. Ele passa a ser, pela própria estrutura e o projeto educativo, um agente de relação e de comunicação entre diferentes instâncias do sistema. Ele tem uma função mediadora nas relações da pessoa alternante com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu ambiente.

É neste sentido que podemos falar de uma função de “clínico geral” e de polivalência, pois nas funções a exercer, convivem ao mesmo tempo a **educação, a formação, o ensino, a animação...** Funções complexas que se enriquecem pela variedade, originalidade, criatividade, pela negação da rotina. Função rica neste caso, mas difícil e que supõe que sejam pesquisadas as condições que facilitam seu exercício : organização, hierarquia das ações, responsabilidade e cooperação dentro de uma equipe pedagógica, reconhecimento e valorização pelo meio que o cerca.

Este papel de “clínico geral” visto dessa maneira apresenta funções de 4 tipos:

- **de relação e de animação** das estruturas dentro das quais ele age :
 - A Associação do CEFFA a qual precisa dar vida, manter a vitalidade para que ela cumpra suas funções e alcance seus objetivos ;

- A rede dos parceiros co-formadores (pais, mestres de estágio) a fim de que eles assumam sua missão educativa e de aprendizagem ;
- A vida interna do CEFFA como estrutura material e estrutura educativa ;
- Os diferentes grupos nas salas de aula e, mais globalmente, da vida residencial no CEFFA.
- **de educação** com relação aos jovens, principalmente quando eles se encontram na faixa etária às vezes crítica, mas essencial da vida que é a adolescência. As atitudes, o olhar, a forma de autoridade estão sendo questionados aqui para permitir ao alternante encontrar-se, construir sua identidade, crescer, e conquistar a sua autonomia, tornar-se gente.
- **técnicas** em termos de competências e de conhecimentos dentro dos campos profissionais com os quais os jovens em formação são confrontados. A profissão ou o conhecimento profissional compartilhados parecem, de fato, constituir uma mediação essencial da relação pedagógica e educativa nas formações em Alternância.
- **pedagógicas** para colocar em prática as metodologias, os instrumentos, o saber-fazer apropriado a fim de articular os tempos e os lugares da formação, associar e colocar em sinergia os conhecimentos profissionais e gerais, otimizar as aprendizagens.

2- As condições de exercício de uma profissão

Pela sua dimensão global, a função de Monitor em CEFFA, por ser rica, não deixa de ser complexa e difícil. Deste modo, seu exercício requer condições que dependem ao mesmo tempo da escolha das pessoas no momento do recrutamento, da formação inicial e contínua, e das modalidades de trabalho.

2.1 - O perfil

Os critérios de personalidade, de maturidade são evidentemente primordiais, mas também aqueles relativos ao conhecimento dos ambientes profissionais, à experiência

profissional a fim de ser capaz de perceber a situação vivida em Alternância pelos jovens, de estar mais perto de sua cultura. É por isso que na França, sempre se preferiu perfis de formação técnica, tecnológica ou de engenheiro aos de pura formação acadêmica geral.

É claro que os níveis requisitados devem se inscrever no quadro das legislações existentes. É conveniente notar as dificuldades que apresentam, na maioria das vezes estas legislações pois são concebidas, quanto aos critérios de acesso ao ensino, tomando-se como base modelos de pedagogia tradicional. Decorrem daí, incompatibilidades flagrantes com o modelo da Pedagogia da Alternância que não pode se contentar com professores fechados em seu campo disciplinar e na sala de aula.

2.2- O trabalho em equipe

Como já dissemos, o trabalho em equipe pedagógica constitui uma outra característica institucional devido às implicações da Alternância, mas também ao projeto educativo com o objetivo voltado para o desenvolvimento pessoal. Colocar em prática uma Pedagogia da Pessoa implica numa intervenção em grupo, exige uma ação cooperativa. Todas as novas pedagogias das quais os CEFFA's se nutriram no tempo e que colocam o desenvolvimento da pessoa em primeiro plano, têm uma ação de equipe. Quando o programa de ensino e seus conteúdos são colocados em primeiro plano, não é preciso equipe, a prática individual pode ser suficiente. Mas, se visamos uma formação global, a melhor alternativa é o conjunto.

2.3- Mais que uma função : uma profissão

Diante das exigências da função pedagógica e educativa, os monitores precisam de um quadro de trabalho seguro e estável para ter continuidade no exercício de sua profissão . Este quadro é dado pela dimensão de "profissão" que é atribuída à monitoria. Para tanto, ele deve ser qualificado, organizado e, é claro, reconhecido e considerado. Por exemplo, na França, os órgãos institucionais e sindicais atuaram na criação desta profissão através da elaboração de uma convenção coletiva, da negociação e assinatura de contratos com o ministério pertinente, reconhecendo a capacidade e o direito à exercer esta profissão educativa.

2.4- Uma formação

Uma profissão como esta não se improvisa. Ela supõe, como para todas as profissões, uma aprendizagem e, ao longo da prática, uma formação contínua.

- **A formação pedagógica inicial** é obrigatória para uma iniciação, aprendizagem básica do monitor no CEFFA. Coerente com suas finalidades, esta formação deve ser conduzida em Alternância. Na França, ela é chamada **“uma formação PARA e PELA Alternância”**.
 - **“PARA a Alternância”** : no sentido de que há uma preparação para a conduta das formações em Alternância e, mais precisamente, no sistema educativo dos CEFFA's. O que supõe o desenvolvimento das capacidades particulares que o exercício das funções exige, tais como foram definidas anteriormente.
 - **“PELA Alternância”** : quer dizer que a formação resulta da ação profissional na sua verdadeira dimensão dentro de uma equipe educativa de um estabelecimento e de sessões de formação pedagógica que pontuam periodicamente o percurso formativo.
- **A formação contínua** : pode trilhar caminhos diversos para ampliar o campo dos conhecimentos e das competências, para adquirir novas qualificações quer seja nos campos técnico-econômicos, científicos, das Ciências Humanas, da Pedagogia, do desenvolvimento...

Paralelo a um aperfeiçoamento de curta duração a partir de sessões temáticas, existem também projetos mais constantes com objetivos promocionais e de qualificação superior que contribuem para enriquecer as pessoas e a própria instituição. Na França, estes projetos foram colocados em prática pela colaboração com a Universidade de TOURS em torno de um programa de cursos de formação universitária : o DUEPS⁴³ .

⁴³ O DUEPS- Diploma Universitário dos Estudos da Prática Social hoje conhecido como DURF – Diploma Universitário Responsáveis de Formação

Assim, a formação dos Monitores (inicial e contínua) não poderia ser feita de ensinamentos e de consumos de conhecimentos abstratos fora da realidade. Ela só pode ser, ao contrário, uma formação que acompanha a entrada e, em seguida, a experiência da profissão, associando a prática à sua teoria, a partir de processos de pesquisa-ação, de produção de conhecimentos para alcançar maior lucidez sobre suas práticas, em complexidade e em autonomia.



Vista Parcial da Plenária do Seminário.



O coral da UNEB realizou a cerimônia de abertura do Seminário.

LISTA DOS PARTICIPANTES

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

DE 03 A 05 DE NOVEMBRO DE 1999

CENTRO DE TREINAMENTO DE LÍDERES – ITAPOÁ – SALVADOR - BA

NOME	ENTIDADE
Adalícia Cazuquel	Pró-Reitoria de Extensão – PROEX / UNEB
Adão V. de Moura Rodrigues	AEFARO / UNEFAB
Ademar Streit	ARCAFAR – Sul
Adenilza Monteiro do Amaral Alvarez	MST – BA
Agalúcia da Silva Barbosa Nogueira	INCRA / SE
Agostinho Barrionuevo	ARCAFAR – Sul
Agostinho José Soares	MEPES – ES
Agrimar Ferreira dos Anjos	AEFARO – RO
Aibes Inácio Lopes	AMEFA – MG
Alzamiro Domingos da Silva Filho	IBELGA-RJ/ UNEFAB
André Costa Pinto	ARCAFAR – Sul
Ângela Maria da Costa	MEPES – ES
Antônia Maria Rodrigues	AECOFABA – BA
Antônio Matias de Souza	AECOFABA – BA
Antônio Nunes Chaves	UAEFAMA – MA
Antônio Xisto do Nascimento	AMEFA – MG
Argileu Martins da Silva	EMATER – MG
Beatrici Flora Barrionuevo	ARCAFAR – Sul
Bernardette Lorenzoni	AECOFABA – BA
Carlo Emílio Sarno	Fundação Krishnamurti – BA
Carlos Cristóvão Sossai	MEPES- ES/ UNEFAB
Carlos Luís Cremasco	MEPES – ES
Cássia Margarete Amaro Santos	AEC / BA
César Pancieri	MEPES – ES
Cícera Regina Borges	EFA – TO
Conceição Bongiovanni	Fundação VITAE- SP
Cristiane Moraes Marinho	UFV – MG
Damián Sánchez Sánchez	Comissão Pastoral da Terra – CPT – ES
Damião Solidade dos Santos	APEFA – PA
Denise M. C. Albuquerque	Sec. Mun. de Educação de São Luís – MA
Dimas Josoel França	ARCAFAR
Dulcinéia de Oliveira Carvalhães	Secretaria Estadual de Educação – MG
Edimilson Antônio Saraiva	AECOFABA – BA
Eduardo de Mendonça Ramos Júnior	IBELGA – RJ
Élcio Mário Schroeder	BNDES- RJ
Eliane Ramos de Carvalho Aranha	Gerência de Desen. Social do MA

Elias de Oliveira Rios	REFAISA – BA
Fabiana Nogueira Araújo da Silva	REFAISA – SE
Félix Antônio Dias	EFAORI – GO
Firmino Costa Martins	MEPES – ES
Francisca Souza Camilo	REFAISA – BA
Francisco Rodrigues de Souza	MEPES – ES
Gabriel Leonardi	AES – Itália
Genival de Souza Lopes	REFAISA – BA
Glorinha Santório Sampaio	MEPES / EPN / UNEFAB
Idalgizo José Monequi	UNEFAB
Ivone dos Santos Prado	Proex – UNEB – BA
Idalino Firmino dos Santos	AMEFA – MG
Inez Berreza Lima	AEFARO / UNEFAB
Iracelma Ribas Pereira	AECOFABA / EPN / UNEFAB
Isa Maria Chiabai	UFES – CPEZR – ES
Isabel Xavier de Oliveira Rocha	AECOFABA / EPN/ UNEFAB
Jésus Bastos	UFF – RJ
Jeuzinete Oliveira Santos Silva	REFAISA- BA
João Batista Begnami	AMEFA / EPN / UNEFAB
João Batista Pereira de Queiroz	AEFACOT / EPN / UNEFAB
João Emílio Lemos Pinheiro	FUNACI / EPN / UNEFAB
João Evangelista Magalhães	Riacho de Santana - BA
Joaquim Dias Nogueira	EPAMIG – MG
Jonas Chechetto	MEPES- ES / UNEFAB
José Carlos Pereira Cardoso	AECOFABA – BA
José Luís Fermow	AEFARO – RO
José Manoel de Souza	UAEFAMA- MA / UNEFAB
José Abel Magalhães de Azevedo	AECOFABA- BA/ UNEFAB
José Osmar Nunes Marques	AEFAGO- GO/ UNEFAB
José Pereira dos Santos	AMEFA – MG
José Raimundo dos Santos	REFAISA- SE / UNEFAB
Joseane Batista Alves	UNEB – BA
Juarez Leal Ribeiro dos Santos	Prefeitura Municipal de W. Guimarães – BA
Júlio Francelino Ferreira Filho	UFES – ES
Juvêncio Pereira Cardoso	AECOFABA – BA
Kátia Regina Nunes	AMEFA – MG
Lafayette Duarte	Fundação Paula Souza – SP
Lindalva Almeida Silva	UAEFAMA- MA
Lister Duarte	Fundação Vitae- SP
Lourdes Helena Silva	UFV – MG
Lúcia Lacerda Reina	INCRA / PRONERA- BRASÍLIA- DF
Marcelo Vieira de Almeida	Secretaria Municipal de Educação – RJ
Márcia Aquilino	UNEB – BA
Maria Alves Almeida	Secretaria de Educação de São Luís – MA
Maria da C. Cardoso Santos	Dir. Regional de Educação – Propriá – SE
Maria José de Souza Rigamonti	EFA- PACUÍ- AP
Maria José Lacerda Xavier	Secretaria de Educação – BA
Marinalva Jardim França	AMEFA – MG
Mário Leandro Alves de Jesus	UESC- BA

Mario Sebastião Cordeiro Alves Prefeitura de Turmalina – MG
 Mario Zuliani MEPES / EPN / UNEFAB
 Marisa Terezinha Rosa Valladares MEPES / UFES – ES
 Marizete Fonseca da Silva UFPA – Centro Agropecuário – PA
 Misael Lopes da Cunha REFAISA – BA
 Nelson Castro de Aguiar UAEFAMA – MA/ UNEFAB
 Ondalva Serrano EPN / UNEFAB / SP
 Pedro Puig Calvó SIMFR
 Pierre Gilly ARCAFAR
 Regina Helena Cunha de Luca IBELGA – RJ/ EPN- UNEFAB
 Ricardo José de Castro Maia Fundação Krishnamurti – BA
 Dep. Roberto José de Gouveia Assembléia Legislativa – PB
 Roberto M. Gurgel Rocha Fórum de Ed. Rural / SEMED – São Luís – MA
 Rosana Vieira Ramos UFPA – PA
 Rosane Curi de Souza Fundação Osvaldo Cruz – RJ
 Rose Martins Tavares Centro Agroambiental de Tocantins- TO
 Rosemar Dias Zumack AEFARO – RO
 Rosemarie de Azevedo Künzel IBELGA – RJ
 Sandra Maria da Silva UAEFAMA – MA
 Sérgio Zamberlan MEPES / EPN / UNEFAB
 Sirlete Lopes de Souza EFA / COAAMS – MS
 Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus PRONERA – SE
 Suzethe da Silva Araújo CEDITER – BA
 Tânia Maria de Azevedo Rabello UNEB – BA
 Teresinha Magalhães de Azevedo Riacho de Santana – BA
 Terezinha Matos Ramos Gerência de Desenvolvimento Social do MA
 Thierry De Burghgrave REFAISA- BA / EPN/ UNEFAB
 Valter Zumack AEFARO- RO /EPN / UNEFAB
 Vicente Cosme ECR / Jaguaré – ES
 William Santos de Assis IASAT / NEAF / UFPA – PA
 Willer Barbosa UFV – MG
 Wilson Fernandes Filho AECOFABA – BA
 Zita Guimarães Proex – UNEB – BA.

PEDIDOS PARA:



UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
SCS, Quadra 06, Bloco "A", Ed. Carioca, nº 240, 5º andar, Sala 501
CEP: 70.325-900, Brasília - DF
Fone/Fax: (61) 321-8985 (61) 226-3131
Sítio: www.undefab.org.br - E-mail: undefab@undefab.org.br



CIDADE GRÁFICA E EDITORA LTDA.
SIBS Qd. 03 - Conj. A - Lotes 26/28 - Núclec Bandeirante - DF
Fones: (61) 552-5066 / 1755 - Fax: (61) 3864980
E-mail: cidadegrafica@uol.com.br

Com a Colaboração:

